Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270702
Centre d'intérêt: 270

Crespo, Manuel, 1939-.

Zones de déséquilibre socio-pédagogique au secondaire / Manuel Crespo. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1976.
69, [17] f. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 64-65. Dépouillement partiel: Liste des problèmes recensés -- Sondage sur la perception de problèmes au secondaire.

Cote Dewey: 370.1934'09714/C921z Cote LC: LC/206/.C38

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Problème social *Système scolaire *Opinion de l'étudiant *Opinion de l'enseignant *Opinion des parents *Satisfaction *Vie étudiante *Milieu scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Deuxième d'une série de deux études descriptives portant sur la problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Elle essaie d'identifier les perceptions partagées par les différents groupes de personnes concernées par les problèmes de l'école secondaire, et ce afin de cerner la spécificité des milieux socio-économiquement faibles. Elle vise aussi à déterminer les opinions des répondants quant à l'importance relative de l'intervention dans différents secteurs de la vie scolaire et quant aux agents responsables de l'intervention dans ces secteurs. Enfin, elle tente de mesurer le degré de satisfaction face au système scolaire actuel.

Un questionnaire prétesté, reproduit en annexe, a été administré par la poste, en 1976(?), à un échantillon de personnes provenant de six écoles de la CECM, trois situées en milieux défavorisés et trois en milieux favorisés. L'échantillon visé était de 1320 répondants, soit 90 élèves par école, 90 parents, 30 enseignants, 5 professionnels des services personnels aux étudiants et 5 membres de l'équipe de direction. L'échantillon obtenu est de 980 répondants et n'a pu être parfaitement balancé. Il n'a pas été possible de vérifier la représentativité réelle de l'échantillon. La méthode d'Eaton (1974) a été utilisée pour la détermination du concensus autour de la perception des problèmes.

On est en droit de parler d'une certaine spécificité des problèmes en milieux socio-économiquement faibles. L'importance accordée à l'introduction de changements (assez élevée d'ailleurs dans tous les milieux) est plus élevée en milieux défavorisés que favorisés. Les répondants, quel que soit leur milieu, partagent une vision plutôt conservatrice des responsabilités dans l'introduction de changements. Enfin, l'insatisfaction face au système scolaire actuel apparaît plus forte en milieux défavorisés que dans les autres milieux.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270702

ZONES DE DÉSÉQUILIBRE SOCIO-PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE

Manuel CRESPO

Division des services spéciaux
La Commission des écoles
catholiques de Montréal
Juillet 1976

E R R A T A

Page RESUME: ligne 16, lire spécificité au lieu de spécialité.

Page 3: Suite du dernier paragraphe.

La troisième section s'intéresse à l'importance relative des secteurs d'intervention et à la responsabilité dans l'introduction des changements. Enfin, la dernière section est une analyse partielle de l'état de satisfaction des instances de la C.E.C.M.

Page 7: ** Pour le pourcentage moyen, on n'a considéré que 438 répondants pour éliminer la surreprésentation non attendue de l'école D.

Page 8: 5e ligne, lire et le degré d'accord au lieu de et est d'accord.

Page 9: 21e ligne, lire corrélations au lieu de conditions.

Page 38: avant-dernière ligne, lire se font d'eux, soit des irresponsables.

Page 46: 13e ligne, lire glissée. N'oublions...

Page 50: 15e ligne, lire ne peuvent donc pas.

Page 60: 4e ligne, lire leur expérience au lieu de le ressentiment.

Page 66: ANNEXE I - lire

28 Désintéressement des parents de la réussite scolaire de leurs enfants

29 Désintéressement des enseignants de la réussite scolaire des étudiants

Z O N E S D E D E S E Q U I L I B R E
S O C I O - P E D A G O G I Q U E A U
S E C O N D A I R E

Manuel CRESPO

Division des services spéciaux
La Commission des écoles
catholiques de Montréal
Juillet 1976

REMERCIEMENTS

L'auteur remercie Yvon Hétu, André Langevin, Adrien Laurendeau, André Préfontaine et Raymond Vincelette, sous-directeurs régionaux, responsables des études, pour leur soutien dans la présente recherche.

Il remercie également Hélène Chénier, Clément Charette, Réal DeGuire, Luigi DiNinni, Guy Jourdain et Robert Tirman, directeurs d'école secondaire pour avoir prêté leur précieux concours à la réalisation de la recherche.

L'intérêt soutenu de Françoise Coulombe et de Gilles Goulet, conseillers à l'Opération Renouveau, ainsi que les conseils du sociologue Anne LaPerrière méritent d'être soulignés.

Tout particulièrement, il formule un merci à Aimé Nault pour avoir lu et commenté en détails une première version de l'étude. Ses commentaires ont été utiles pour raffiner les analyses. Toutefois, l'auteur garde l'entière responsabilité des analyses.

RÉSUMÉ

Cette étude est la deuxième d'une série de deux études descriptives portant sur la problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. On a voulu identifier ici les perceptions partagées par les enseignants, parents, élèves professionnels non enseignants et personnel de direction concernant différents problèmes de l'école secondaire pour cerner la spécificité des milieux socio-économiquement faibles. On a essayé aussi de déterminer les opinions des répondants de ces milieux quant à l'importance relative de l'intervention dans différents secteurs de la vie scolaire et quant aux agents responsables de l'intervention dans ces secteurs. Enfin, on a imparfaitement essayé de mesurer le degré de satisfaction face au système scolaire actuel.

En général, il n'y a pas de surprise dans l'identification des principaux problèmes que l'on entendait mentionner. De plus, on est en droit de parler d'une certaine spécialité de problèmes en milieux socio-économiquement faibles.

L'importance accordée à l'introduction de changements (assez élevée d'ailleurs dans tous les milieux) est plus élevée en milieux défavorisés que non défavorisés. Les répondants, indistinctement de milieux, partagent une vision plutôt conservatrice des responsabilités dans l'introduction de changements. Enfin, les instances en milieux défavorisés apparaissent comme plus insatisfaites que celles des autres milieux face au système scolaire actuel.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION		1
I	METHODOLOGIE	4
	1. Elaboration du questionnaire	4
	2. L'échantillon	4
	3. La méthode d'analyse	7
II	LA PERCEPTION DES PROBLEMES SELON LES MILIEUX	10
III	SECTEURS D'INTERVENTION ET NIVEAUX DE RESPONSABILITE	29
	1. Les secteurs d'intervention	29
	2. Les niveaux de responsabilité	39
IV	LA SATISFACTION ENVERS LE SYSTEME SCOLAIRE	53
CONCLUSION		58
BIBLIOGRAPHIE		64
ANNEXE I -	Liste des problèmes recensé	66
ANNEXE II -	Questionnaire de l'enquête	69

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1 Taux de réponse selon les écoles et les milieux

Tableau 2 Rangs des problèmes selon les milieux

Tableau 3 Intercorrélations des perceptions des instances sur tous les problèmes (Milieux défavorisés)

Tableau 4 Intercorrélations des perceptions des instances sur tous les problèmes (Milieux non défavorisés)

Tableau 5 Distribution des problèmes selon leur importance et leur degré de consensus (Milieux défavorisés)

Tableau 6 Distribution des problèmes selon leur importance et leur degré de consensus (Milieux non défavorisés)

Tableau 7 Problèmes à haut consensus (Milieux défavorisés)

Tableau 8 Problèmes à haut consensus (Milieux non défavorisés)

Tableau 9 Adéquation du questionnaire

Tableau 10 Adéquation du questionnaire selon les milieux

Tableau 11 Importance accordée par les enseignants aux changements proposés selon les milieux

Tableau 12 Importance accordée par les élèves aux changements proposés selon les milieux

Tableau 13 Importance accordée par les parents aux changements proposés selon les milieux

Tableau 14 Importance accordée par les professionnels non enseignants aux changements selon les milieux

Tableau 15 Importance accordée par le personnel de direction aux changements proposés selon les milieux

Tableau 16 Importance accordée aux changements proposés selon les milieux (Toutes les instances)

Tableau 17 Utilité de certains changements selon les instances et les milieux

Tableau 18 Responsabilité des changements dans la discipline de l'école selon les instances et les milieux

Tableau 19 Responsabilité des changements dans les programmes d'études selon les instances et les milieux

Tableau 20 Responsabilité des changements dans les méthodes d'enseignement selon les instances et les milieux

TABLEAUX

Tableau 21 Responsabilité des changements dans les activités étudiantes selon les instances et les milieux

Tableau 22 Responsabilité des changements dans la sélection du personnel de direction selon les instances et les milieux

Tableau 23 Responsabilité des changements dans la sélection du personnel enseignant selon les instances et les milieux

Tableau 24 Responsabilité des changements dans la gestion de la plupart des dépenses de l'école selon les instances et les milieux

Tableau 25 Satisfaction vis-à-vis les réponses de l'école selon les instances et les milieux

Tableau 26 Satisfaction vis-à-vis les réponses de la région administrative selon les instances et les milieux

Tableau 27 Satisfaction vis-à-vis les réponses de la C.E.C.M. selon les instances et les milieux

FIGURES

Figure 1 Distribution des problèmes selon leur importance et le degré de consensus (Milieux défavorisés)

Figure 2 Distribution des problèmes selon leur importance et le degré de consensus (Milieux non défavorisés)

INTRODUCTION

La présente étude clôt la phase descriptive de la problématique du secondaire en milieux socio-économiquement faibles. On sait que dans cette phase de description l'on trouve deux volets: l'un objectif et l'autre subjectif ou perceptif. La Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M. (Crespo, 1975a) et ses suites (Crespo, 1975b, 1975c) constituent le volet objectif: ces travaux se rapportent à des aspects mesurables et déjà informatisés de la réalité scolaire. Cette étude forme le volet subjectif: on essaie de cerner en quelque sorte la conscience partagée par différents types de répondants des problèmes perçus au secondaire ainsi que des secteurs d'intervention, des responsabilités dans les changements à introduire et des insatisfactions ressenties face au système scolaire.

Même si la préoccupation majeure de l'étude concerne la problématique du secondaire dans les milieux socio-économiquement faibles, elle porte cependant sur l'ensemble de la situation à la C.E.C.M. Comme pour le volet objectif, on voulait connaître l'ensemble de la situation afin de découvrir la spécificité des milieux socio-économiquement faibles. Les problèmes ressentis dans ces milieux, leur sont-ils propres? Seraient-ils plutôt des malaises ressentis à la grandeur du système? Et, s'ils sont ressentis à la grandeur du système, quelle est leur acuité? Les secteurs d'intervention, sont-ils les mêmes? Selon les différents milieux, à qui appartient-il d'introduire des changements? Quel est le degré de satisfaction en fonction des milieux?

Toute recherche sur des perceptions et attitudes se heurte à de fortes critiques épistémologiques. A quoi sert-il, argumenteraient plusieurs, de connaître les perceptions des gens?

Les perceptions, correspondent-elles à la réalité? Peut-on être certain qu'une étude sur des perceptions offre une base sérieuse pour l'action?

Il faut dire, dès le début, que l'idée d'une recherche sur les perceptions et attitudes est née d'un intérêt pour départager les opinions des administrateurs, enseignants, idéologues, etc., dans le but de vérifier l'étendue du consensus autour des différentes "zones de désiquilibre" qu'on entendait mentionner. A un niveau plus profond de la sociologie de la connaissance, on était aussi intéressé à découvrir si "les problèmes du secondaire" dépassaient la formulation de certains groupes capables de canaliser l'attention. En d'autres mots, on voulait savoir si la situation que l'on nomme "problématique", l'était pour un ensemble assez large d'instance près des processus éducatifs.

Pour ne pas être taxé de naïveté, il faut admettre en partant qu'il n'existe pas nécessairement de correspondance entre perception et réalité et aussi que les attitudes ne révèlent pas infailliblement l'être[1]. Il faut dire toutefois, que la méthode que l'on emploiera ici pallie à cet écueil. En effet, à moins de parler d'hallucination collective (ce qui est toujours possible), on se doit de reconnaître que lorsque plusieurs groupes à intérêts divergeants s'accordent pour reconnaître l'existence de certains problèmes, il existe une forte présomption que les perceptions concordent avec la réalité. Même si l'adéquation entre perception et réalité était déficiente, les perceptions sont néanmoins des composantes importantes de l'activité humaine car elles peuvent devenir réelles dans leurs conséquences;

---

1) Le contraire serait tomber dans ce que Bourdieu appelle "l'illusion de la Transparence" (cf. Bourdieu et al. Le Métier de sociologue, pp. 37-41).

c'est ce qu'on nomme en anglais le "self-fulfilling prophecy"(2).

Connaître les perceptions, c'est connaître déjà un sous-champ de l'activité humaine. Comme elles font partie de la transaction sociale, elles modifient les situations et sont à leur tour modifiées par ces dernières. Ce n'est pas de l'idéalisme que de reconnaître l'importance des perceptions; c'est plutôt une position pragmatique(3) où on conçoit l'action humaine comme "se faisant": ni dirigée exclusivement par les idées ni contrainte par la réalité mais résultant des constructions par les sujets de la réalité à partir des situations vécues.

En essayant de jauger par exemple, le degré de l'accord entre les différentes perceptions, on est assuré de cerner des malaises ressentis de façon généralisée. Ainsi, des stratégies d'intervention axées sur des malaises partagés par un ensemble d'acteurs ont plus de chance d'être acceptées: elles possèdent le "trade mark" connu, ne provenant pas de spéculations technocratiques mais de préoccupations de la base.

Cette étude est composée de quatre sections. La première section explicite la méthodologie suivie. La deuxième section présente les analyses concernant la perception des problèmes.

---

2) On peut aussi le nommer effet Rosemthal (cf. Rosemthal, Pygmalion in the classroom, 1968). Présentée simplement: une idée sur la réalité peut devenir réelle parce que l'on agit en accord avec l'idée et les conséquences de cette action confirment l'idée. L'exemple célèbre de Merton (1957) aidera à comprendre cette notion. Une banque peut tomber en faillite s'il se développe dans l'esprit des épargnants l'idée que la banque peut devenir insolvable. L'action logique qui suit l'idée d'insolvabilité c'est de retirer les fonds. Maintenant, si tous retirent leurs fonds dans un court laps de temps, la banque deviendra effectivement insolvable: l'idée est devenue réelle dans les conséquences des actions qu'elle a provoquées. (cf. Merton, 1957, pp. 141 - 142).

3) Dans le sens du courant philosophique du même nom, dont deux des figures principales sont Dewey et Mead. Ce courant se situe grosso modo entre l'idéalisme et le réalisme philosophiques.

I. METHODOLOGIE

Cette section décrit différents aspects reliés à la méthodologie suivie dans l'étude. On fera allusion successivement à l'élaboration du questionnaire, à la construction de l'échantillon et aux techniques utilisées.

1. Elaboration du questionnaire

Le questionnaire de l'étude a été élaboré à partir de deux sources principales: un court sondage répondu par douze directeurs d'écoles secondaires situées principalement en milieux socio-économiquement faibles (Crespo, 1974b) et les délibérations d'une journée d'étude sur le secondaire (Crespo, 1974a). Avant d'être administré, un prétest du questionnaire a eu lieu dans une école polyvalente de la C.E.C.M. La plupart des critiques formulées à l'endroit du questionnaire furent introduites dans le texte définitif.

Le même questionnaire s'adresse aux différentes instances oeuvrant dans l'école: enseignants, élèves, parents, professionnels des services personnels aux étudiants, membres de la direction. Toutefois, en raison des compétences particulières des différentes instances, certaines questions ne s'adressent pas à tous les répondants. Il y a donc quelques questions desquelles sont exclus, par exemple, les parents et les élèves; d'autres à répondre seulement par les parents, etc.

2. L'échantillon

La nature de la recherche a imposé des contraintes à l'élaboration de l'échantillon. Au départ, on a choisi 6 écoles partagées également en fonction de la dichotomie écoles en milieux défavorisés, écoles en milieux non défavorisés.

D'après une étude classificatoire (Crespo, 1975a), le premier groupe de 3 écoles cote 35.30, tandis que le second 69.80.

L'échantillon visé était de 1,320 répondants répartis de façon à fournir un coussin intéressant pour les comparaisons(4). Bien que l'échantillon obtenu comporte 980 répondants(5) (un taux de réponse de 74.2%), la composition de l'échantillon n'est pas parfaitement balancée. En effet, la participation des écoles a été en général en deçà des attentes. Toutefois, une école en particulier a dépassé considérablement sa contribution prédéfinie à l'échantillon total(5a). La surreprésentation de cette école dans l'échantillon explique ainsi le haut taux de réponse par rapport à la taille de l'échantillon global désirée au départ. Le tableau 1 montre par milieu et école les taux différentiels de réponse au questionnaire.

Les taux de réponse des écoles des deux milieux ne sont pas très élevés: 56.8% pour le groupe des socio-économiquement faibles et 66.3% pour celui de non défavorisés. Cependant, il devient de plus en plus difficile d'obtenir un haut taux de réponse.

---

4) On voulait obtenir 222 répondants par école répartis comme suit: 90 élèves, 90 parents, 30 enseignants, 5 professionnels des services personnels aux étudiants, 5 membres de l'équipe de direction.

5) On a dû éliminer 13 répondants des analyses parce qu'ils avaient omis d'identifier l'instance à laquelle ils appartenaient.

5a) C'était une école située en milieu non défavorisé. Comme cette école était représentative du milieu, on a gardé le nombre total de répondants dans le sous-échantillon d'écoles non défavorisées. Bien que l'on puisse argumenter longuement contre cette procédure (en raison de biais possibles), le caractère typique de cette école (i.e., son caractère de reflet fidèle d'un milieu), permet d'espérer que sa surreprésentation n'entraîne pas des biais importants.

On situe à environ 65% le maximum réaliste de réponse pour des questionnaires envoyés par la poste[6]. Par économie de temps, ce sont les écoles qui se sont chargées de l'administration du questionnaire et il ne semble pas qu'un procédé rigoureux de "relance" auprès de non répondants ait eu lieu.

Même avec un bas taux de réponse, si l'échantillon concorde avec certains paramètres de la population réelle, on peut conclure à sa représentativité. Malheureusement, il a été impossible d'effectuer une telle opération à cause de l'absence de données publiées sur les populations réelles: il n'existe pas de données facilement accessibles, par exemple, sur l'âge des professionnels ou des membres de la direction ou sur la distribution des occupations des parents dans le territoire de la C.E.C.M.

L'échantillon ne permet donc pas d'inférences statistiques très serrées. L'ensemble de données qu'on trouvera ici doit être pris comme une approximation plutôt que comme une image fidèle des perceptions des répondants. C'est dans ce sens que toute cette étude est exploratoire: elle est une première approche au phénomène du consensus autour de la perception des problèmes et des possibilités d'intervention en milieu scolaire montréalais.

---

6) Dillman et al. (1974) conteste ce seuil. Selon lui, avec une méthode de "follow-up" appropriée, on peut s'attendre à obtenir jusqu'à 80% de réponses.

TABLEAU 1

Taux de réponse selon les écoles et les milieux

(En pourcentage)

Milieux

	Défavorisés		Non défavorisés
Ecole A	65.4	Ecole D	100 % *
" B	43.6	" E	65 %
" C	60.9	" F	33.6 %
N	(375)	N	(592) **
%	56.8	%	66.3

* En réalité, cette école a répondu 1.7 fois plus que l'échantillon visé, soit 374 répondants alors que l'on s'attendait à obtenir 220 répondants.

** Pour le pourcentage moyen, on
dants pour éliminer la surreprésentation non attendue de l'école D.

3. La méthode d'analyse

Cette étude est aussi exploratoire au titre de la méthode employée pour la détermination du consensus autour de la perception des problèmes. On utilise ici une nouvelle méthode pour la déterminer (Eaton, 1974).

Quoique la technique statistique à la base de la méthode est simple, elle ne semble pas avoir été utilisée précédemment pour l'analyse du consensus. Cette méthode, différemment des autres méthodes pour mesurer le consensus(7) permet de cerner facilement le degré d'importance des problèmes et est d'accord entre les différents groupes de répondants.

L'importance ou l'acuité d'un problème est mesurée par la moyenne des perceptions des instances concernant l'existence du problème. Supposons que les enseignants reconnaissent à 80% l'existence du problème* et que les autres instances, à savoir élèves, parents, professionnels non enseignants et direction le reconnaissent à 50%, 70%, 40%, 60% respectivement.

L'importance du problème telle que mesurée par la moyenne des perceptions des instances qui reconnaissent son existence serait de .60, soit l'addition des pourcentages divisée par le nombre d'instance (N=5). Ainsi, plus cet indice est grand, plus le problème est perçu en moyenne comme important.

Le consensus ou congruence des instances se rapporte à l'accord entre les différentes instances quant à l'importance du problème. On sait que deux moyennes peuvent être identiques sans que, pour autant, les différents éléments composant les deux moyennes aient la même dispersion autour d'elles. Pour obtenir 60% de moyenne, de nombreuses combinaisons sont possibles. Par exemple, on peut l'obtenir en ayant la distribution: 60, 55, 54, 64, 67 ou la distribution: 90, 90, 50, 40, 30.

---

7) Parmi elles, on peut citer le X^2 et la méthode exposée en Maranell (1974).

* Pour reconnaître l'existence d'un problème, il fallait être d'accord ou fortement d'accord avec une phrase qui formulait le problème en termes aigus. Ex.: Q. 17 - "Les absences des enseignants posent de sérieuses difficultés à la bonne marche de cette école."

La mesure de consensus (congruence) jauge cette dispersion autour de la perception moyenne des instances concernant l'existence du problème. Plus la dispersion est grande, moins le consensus est grand et réciproquement, moins la dispersion est grande, plus il y a du consensus entre les instances.

Ces deux mesures se rapportent à la perception moyenne des instances et à la dispersion de leur perception autour de la moyenne par rapport à chacun des problèmes. On a aussi voulu mesurer le degré d'accord entre les différentes instances face à tous les problèmes recensés. Pour ce faire, on a construit une matrice des intercorrélations des perceptions des instances vis-à-vis tous les problèmes. Si les corrélations sont positives et très fortes ($\geq .60$), on assiste alors à un accord entre les différentes instances face à l'importance relative des problèmes. En d'autres mots, si les corrélations sont positives et fortes, les instances accordent une importance semblable aux différents problèmes: les mêmes problèmes seront perçus comme importants ou peu importants par les différentes instances.

Lorsque pour un problème particulier, une instance n'était pas consultée, on l'excluait pour les calculs statistiques touchant ce problème. Pour les calculs de congruence, on a utilisé plusieurs fictions. Dans le cas des conditions des perceptions des instances, les problèmes devenaient des cas, et les instances devenaient des variables. Ainsi on disposait de 32 cas (les problèmes) par milieu et de 5 variables (les instances) et les corrélations s'effectuaient entre les variables (i.e., entre les instances). Par ce procédé, on pouvait déterminer si la hiérarchie des instances covariait de manière semblable ou non. Pour les analyses de congruence de chacun des problèmes, on a employé l'approche traditionnelle. Les instances devenaient les cas (5 par milieu) et les perceptions des problèmes, les variables (32). Il faut noter que pour ces analyses, perception des problèmes signifie toujours la perception moyenne de chacune des instances, obtenue selon le procédé décrit précédemment.

On emploiera une approche différente lorsqu'il s'agira de présenter les opinions des répondants concernant l'importance relative des secteurs d'intervention, les responsabilités dans l'introduction des changements et le degré de satisfaction face au système scolaire actuel. Plutôt que d'utiliser le même indice de consensus, on se contentera d'interpréter les résultats simplement à partir des distributions percentuelles.

Il faut noter que toutes les analyses seront effectuées séparément pour le groupe d'écoles en milieu socio-économiquement faible et pour celui des écoles situées ailleurs. Ce départage permettra de découvrir s'il existe ou non des problèmes spécifiques aux milieux socio-économiquement faibles ou si, au contraire, les perceptions des problèmes ne varient pas d'un milieu à l'autre. Il permettra aussi de cerner s'il existe des différences intermilieux quant à l'importance attribuée aux secteurs d'intervention, au partage des responsabilités dans l'introduction des changements et au degré de satisfaction des instances.

II. LA PERCEPTION DES PROBLEMES SELON LES MILIEUX

Hiérarchiser les problèmes ce n'est pas seulement les ordonner selon un indice de l'acuité (importance) moyenne des problèmes. On sait que si l'on ne connaît pas la dispersion autour de l'acuité moyenne, on risque de considérer comme des problèmes qui mobilisent des énergies de plusieurs instances, des problèmes qui ne sont importants que pour une instance particulière. Toutefois, il est intéressant de connaître l'acuité moyenne des différents problèmes surtout lorsqu'on compare milieux défavorisés à non défavorisés. Le tableau 2 donne les rangs obtenus par les problèmes selon que les répondants proviennent de milieux socio-économiquement faibles ou non. Les numéros entre parenthèses se rapportent aux numéros des problèmes recensés à l'annexe I.

Pour faciliter la lecture de ce tableau, on a ajouté les noms des différents problèmes. Cependant, dans les tableaux à venir, on ne donnera que le numéro du problème et le lecteur devra consulter l'annexe I pour le nom du problème.

Il est intéressant de constater que les rangs obtenus par les problèmes dans les milieux se rapprochent sensiblement. En effet, la corrélation entre les rangs de Spearman est élevée ($\rho = .67$), ce qui indique que les milieux accordent à peu près le même ordre d'importance.

Il ne faut pas conclure, cependant, que les deux groupes perçoivent les problèmes comme ayant le même degré d'acuité. Lorsqu'on compare deux distributions ordonnées en rang, on compare en fait deux distributions normalisées. Or, il se peut que ces mêmes distributions aient des paramètres différents. Ce point est important pour la discussion présente. Ainsi, la moyenne générale d'acuité perçue des problèmes est, pour les milieux socio-économiquement faibles de 52.90 tandis qu'elle est seulement de 33.36 pour les autres milieux avec des écarts-types semblables: 26.8 pour les premiers et 25.3 pour les derniers.

Ces différences indiquent que même si les instances des deux milieux hiérarchisent les problèmes à peu près de la même façon, les niveaux de gravité (acuité) sont distincts selon les milieux: les socio-économiquement faibles perçoivent les problèmes recensés comme ayant plus d'acuité que ceux des autres milieux.

TABLEAU 2

Rangs des problèmes selon les milieux

Problèmes		Rangs		d
Numéro	Nom	Milieux défavorisés	Milieux non défavorisés	
(40)	Haut taux d'absentéisme	1	11	10
(41)	Problèmes émotifs chez les étudiants	2	6	4
(37)	Spécialisation hâtive des étudiants	3	2	1
(46)	Nombre élevé de "décrocheurs"	4	22	18
(44)	Nombre élevé d'échecs scolaires	5	21	16
(57)	Difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs	6	3	3
(42)	Proportion élevée d'étudiants dans les voies allégée et pratique	7	20	13
(39)	Insuffisance de professionnels des services aux étudiants (infirmière, travailleur social, psychologue, conseiller d'orientation)	8	1	7
(23)	Difficultés liées aux nombreuses absences du personnel enseignant	9	5	4
(26)	Difficultés chez les élèves à comprendre les matières académiques (français, mathématiques, sciences)	10	10	0
(43)	Difficultés provenant des élèves des voies allégée et pratique	11	4	7

TABLEAU 2 (suite)

Rangs des problèmes selon les milieux

Problèmes		Rangs		d
Numéro	Nom	Milieux défavorisés	Milieux non défavorisés	
(45)	Participation insatisfaisante ou très insatisfaisante des parents aux activités de l'école	12	14	2
(38)	Motivation déficiente des élèves	13	26	13
(28)	Désintéressement des parents de la réussite scolaire de leurs enfants	14	8	6
(61)	Inadéquation des programmes académiques existants aux besoins des élèves	15	7	8
(55)	Nombre notable de foyers désunis chez les étudiants	16	15	1
(32)	Attitude de désintéressement de l'école face aux intérêts, goûts et préoccupations de ses élèves dans ses décisions ordinaires	17	12	5
(27)	Agressivité démesurée des élèves	18	16	2
(22)	Taux élevé d'absences du personnel enseignant	19	9	10
(25)	Difficultés liées aux changements du personnel enseignant des écoles	20	19	1
(29)	Désintéressement des enseignants de la réussite scolaire des étudiants	21	17	4

TABLEAU 2 (suite)

Rangs des problèmes selon les milieux

Problèmes		Rangs		d
Numéro	Nom	Milieux défavorisés	Milieux non défavorisés	
(54)	Difficultés provenant d'élèves de milieu socio-économiquement très démuni	22	30	8
(7)	Changements dans la direction de l'école	23	27	4
(62)	La tâche de l'enseignant est plus difficile que celle de bon nombre d'occupations	24	18	6
(53)	Nombre notable de cas de pauvreté extrême chez les étudiants	25	32	7
(51)	Nombre notable de cas d'alcoolisme chez les parents	26	13	13
(52)	Difficultés provenant d'élèves dont les parents sont alcooliques	27	24	3
(59)	Chances inférieures pour les filles de poursuivre leurs études après le secondaire	28	25	3
(60)	Nocivité des changements (pédagogiques et autres) introduits dans l'école	29	28	1
(33)	Difficultés dans les relations professeurs-élèves	30	23	7
(58)	Chances inférieures pour les filles de terminer leur cours secondaire	31	31	0
(50)	Conflits graves dans les relations de travail entre la C.E.C.M. et les enseignants	32	29	3

L'hiérarchisation précédente a été faite à partir des perceptions moyennes des instances. On n'a pas eu recours au degré de consensus dans la perception des problèmes. Une question se pose toutefois: chaque instance hiérarchise-t-elle les problèmes de la même façon à l'intérieur de chacun des milieux? En d'autres termes, si on établissait un ordre de problèmes, cet ordre est-il semblable chez les différentes instances? A l'intérieur de chaque milieu, les instances se rapprochent-elles ou s'éloignent-elles dans leurs perceptions de façon semblable? Une analyse corrélationnelle peut répondre à ces questions. Les matrices des intercorrélations des tableaux 3 et 4 montrent pour chacun des milieux comment les instances hiérarchisent individuellement tous les problèmes.

Il est intéressant de constater que dans les deux milieux les différentes instances hiérarchisent les problèmes de façon semblable: toutes les corrélations sont positives et plutôt fortes. Toutefois, ce sont les instances des milieux socio-économiquement faibles qui se rapprochent le plus dans la hiérarchisation. En effet, les intercorrélations pour les instances de ces milieux sont plus fortes que celles des groupes des milieux non défavorisés. Il y a, néanmoins, des exceptions. Ainsi, les corrélations entre les perceptions des élèves et celles des parents sont identiques dans les deux milieux (.97) et la corrélation entre les perceptions des parents et celles des membres de la direction est supérieure en milieux non défavorisés (.86 versus .60).

Ces corrélations ne disent cependant pas quel accord existe quant à l'acuité de <u>chacun</u> des problèmes. Les corrélations donnent une idée du consensus existant quant à l'ensemble de problèmes. Comme il s'agit de corrélations, il suffit que deux distributions varient de la même façon pour que les corrélations soient fortes. Dans le cas présent, l'ordre des problèmes peut être le même sans que l'<u>acuité</u> ressentie des problèmes soit la même.

TABLEAU 3

Intercorrélations des perceptions des instances sur tous les problèmes

(Milieux défavorisés)

	Enseignants	Elèves	Parents	Professionnels	Direction
Enseignants		.679	.747	.905	.896
Elèves			.979	.722	.715
Parents				.823	.595
Professionnels					.781
Direction					

Il ne faut pas oublier que c'est la détermination du consensus sur l'acuité de chacun des problèmes recensés qui est le but premier de cette section. Il s'agit donc maintenant de cerner quels sont les problèmes perçus comme importants (aigus) ou non importants pour lesquels il existe un haut degré de consensus (ou, en termes mathématiques, où il y a peu de dispersion). Les analyses qui suivent tenteront de cerner parmi les problèmes recensés lesquelles des instances de chaque milieu s'accordent à définir les problèmes comme étant aigus ou peu aigus. Ces analyses sont pertinentes non seulement parce qu'elles révèlent le noyau des préoccupations face à divers phénomènes scolaires, mais aussi parce qu'elles peuvent orienter l'intervention en milieu scolaire.

TABLEAU 4

Intercorrélations des perceptions des instances sur tous les problèmes
(Milieux non défavorisés)

	Enseignants	Elèves	Parents	Professionnels	Direction
Enseignants		.587	.622	.451	.820
Elèves			.972	.421	.583
Parents				.394	.858
Professionnels					.396
Direction					

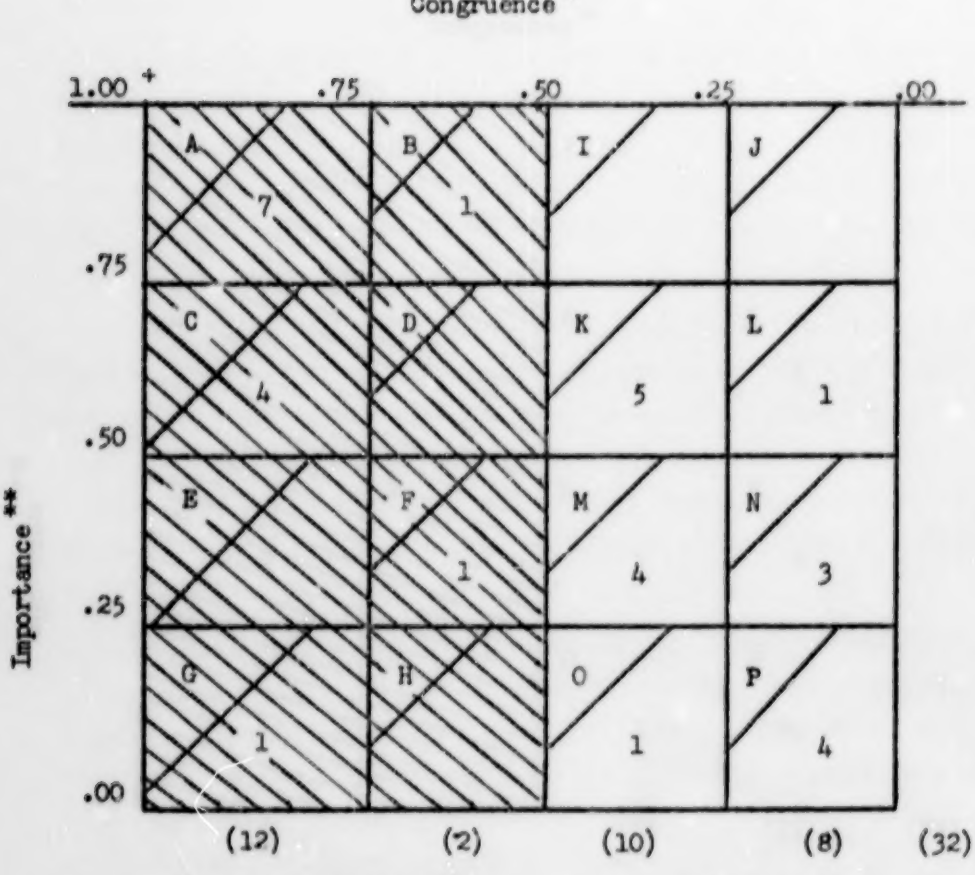
Pour cerner les problèmes recensés comme importants ou peu importants que les diverses instances reconnaissent comme tels, il fallait trouver un moyen de déterminer la dispersion autour d'une perception moyenne. Si la dispersion n'était pas grande, cela indiquait que les différentes instances s'accordaient dans leur jugement. Si, par contre, la dispersion était grande, les instances n'avaient pas la même conscience du problème.

Tel que mentionné plus haut, on a deux mesures: une mesure jauge l'importance (acuité) moyenne des problèmes tandis que l'autre indique le degré de consensus autour de cette perception moyenne. On a défini arbitrairement le seuil de .50 pour les deux mesures (acuité et consensus). On cherche à découvrir quels problèmes ont $\geq$ .50 d'acuité et $\geq$ .50 de consensus ou $\leq$ .49 d'acuité et $\geq$ .50 de consensus.

TABLEAU 5

Distribution des problèmes selon leur importance et leur degré de consensus

(Milieux défavorisés)



Région discriminante: Accord sur l'importance des problèmes ou non importance des problèmes

* Congruence: Plus l'indice est grand, plus il y a de consensus

** Importance: Plus l'indice est grand, plus le problème est perçu comme important

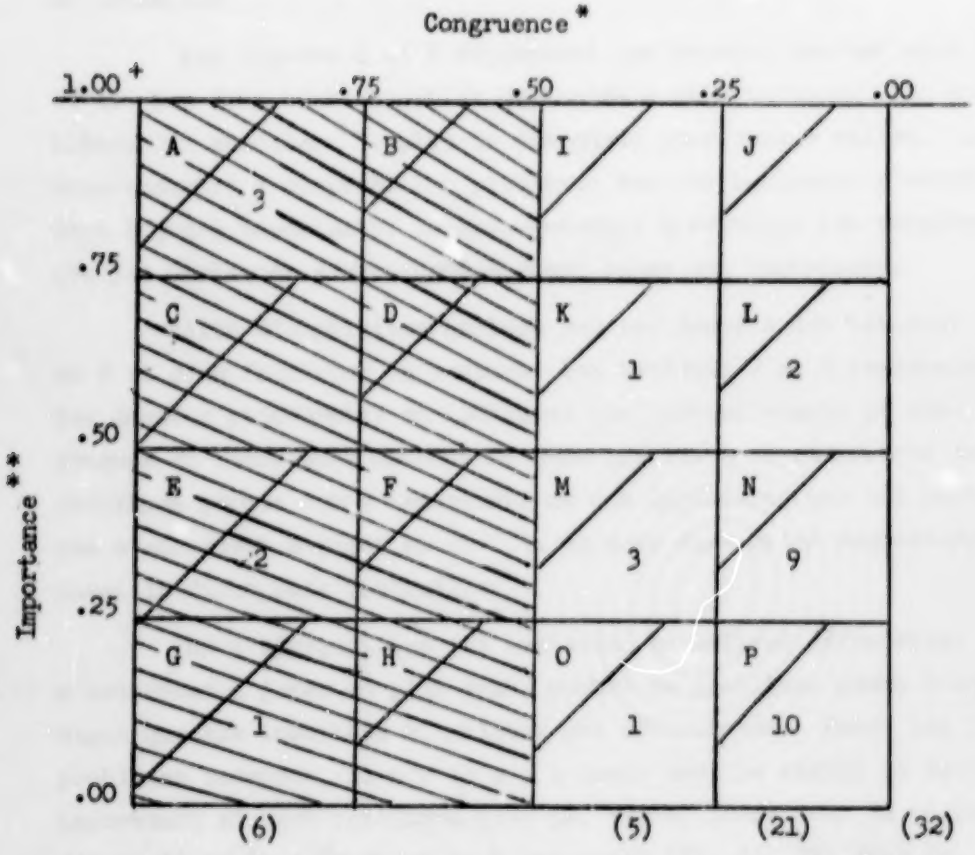
Cellule	No problème
A	40, 41, 42, 44, 46, 57, 37
B	39
C	38, 23, 45, 55
F	29
G	33
K	26, 27, 28, 32 43
L	61
M	7, 22, 25, 53
N	51, 54, 62
O	52
P	50, 58, 59, 60

D, E, H, I, J = ∅

TABLEAU 6

Distribution des problèmes selon leur importance
et leur degré de consensus

(Milieux non défavorisés)



Région discriminante:
Accord sur l'importance ou non-importance des problèmes

* Congruence: Plus l'indice est grand, plus il y a de consensus

** Importance: Plus l'indice est grand, plus le problème est perçu comme important

Cellule	No problème
A =	37, 39, 57
B =	51, 55
G =	59
K =	23
L =	41, 43
M =	26, 28, 42
N =	22, 25, 27, 29, 32, 40, 45, 61, 62
O =	38
P =	7, 33, 44, 46, 50, 52, 53, 54, 58, 60

B, C, D, F, H, I, J = Ø

Les tableaux 5 et 6 montrent pour chacun des milieux les problèmes qui ont été jugés comme importants ou (aigus) et ceux qui ont été jugés comme non importants pour lesquels il existe un haut degré de consensus.

Les figures 1 et 2 reprennent les données des tableaux 5 et 6. Les deux sous-ensembles délimités A et B indiquent les problèmes qui suscitent le plus de consensus pour chaque milieu. Le sous-ensemble A comprend les problèmes que les instances s'accordent à juger importants; le sous-ensemble B regroupe les problèmes que les instances s'accordent à juger comme non importants.

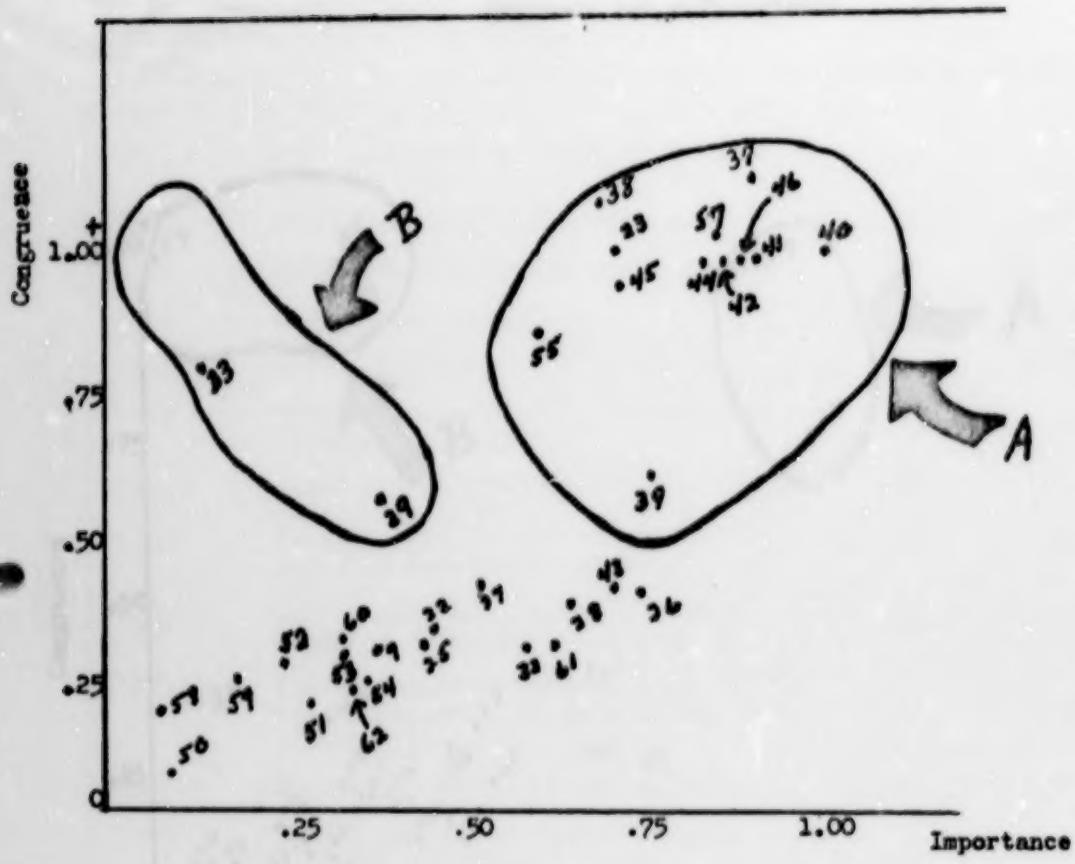
Afin d'expliciter quelque peu les données des tableaux 5 et 6 et d'en faciliter la lecture, les tableaux 7 et 8 reprennent les données précédentes en indiquant les indices exacts de congruence et importance obtenus de même que les noms et numéros des problèmes perçus comme importants ou non importants que les instances s'accordent à juger ainsi. Il va sans dire qu'on respectera aussi la dichotomie habituelle.

On s'aperçoit que les instances en milieux défavorisés s'accordent à juger un plus grand nombre de problèmes comme étant aigus que les instances en milieux non défavorisés. Parmi les 32 problèmes recensés, il n'y en a que trois dans la région de haute importance et haut consensus (37, 39, 57) et trois dans la région d'importance inférieure et haut consensus (51, 55, 59) pour le groupe d'écoles en milieux non défavorisés, tandis que pour le groupe en milieux défavorisés, il y en a douze (23, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 55, 57) et deux (29, 33) respectivement. Il est à noter que trois problèmes occupent à peu près les mêmes positions dans les deux groupes d'écoles. Dans la zone de haute importance et haut consensus, on trouve dans les deux groupes le problème des lenteurs administratives de la C.E.C.M. (57) celui du nombre insuffisant de professionnels des services aux étudiants (39) et celui de la spécialisation hâtive des étudiants (37).

Figure 1

Distribution des problèmes selon leur importance et leur degré de consensus

(Milieux défavorisés)



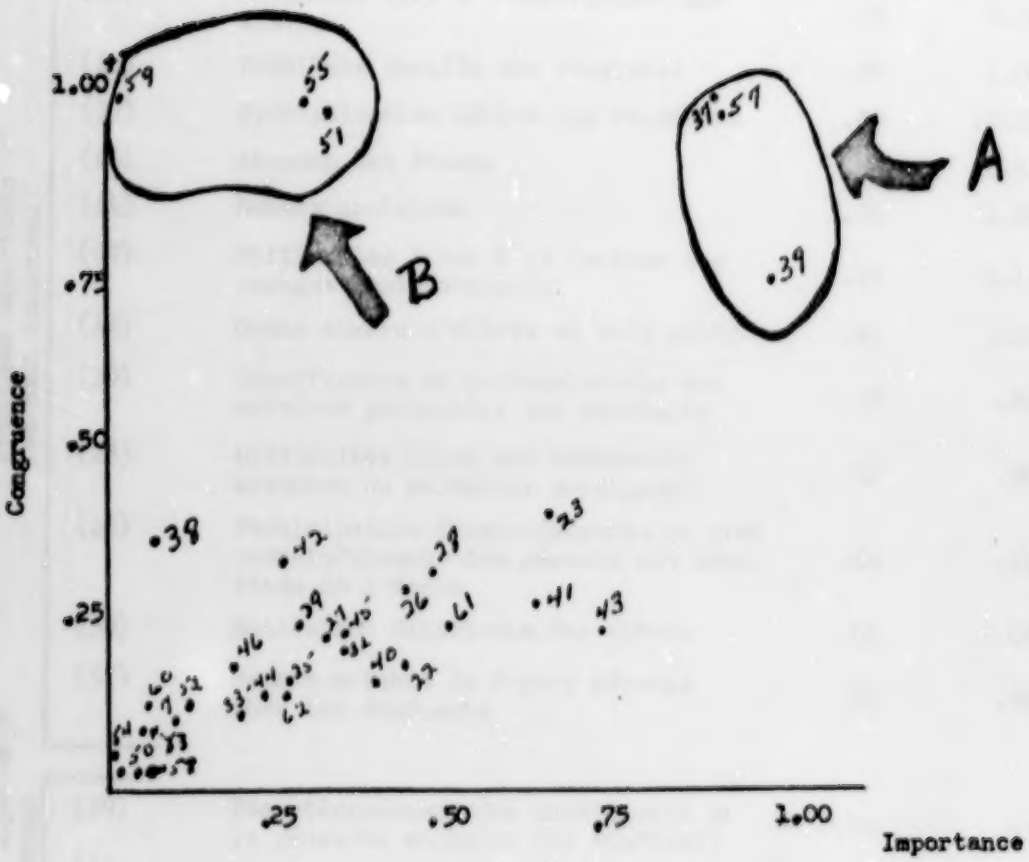
A = Importance $\geq .50$
Congruence $\geq .50$

B = Importance $\leq .49$
Congruence $\geq .50$

Figure 2

Distribution des problèmes selon leur importance
et leur degré de consensus

(Milieux non défavorisés)



A = Importance $\geq$ .50
Congruence $\geq$ .50

B = Importance $\leq$ .49
Congruence $\geq$ .50

TABLEAU 7

Problèmes à haut consensus
(Milieux défavorisés)

	Problème Numéro	Problème Nom	Indices Importance	Congruence	(I*, C**)
Problèmes importants et haut consensus	(40)	Problèmes liés à l'absentéisme des élèves	.96	2.56	(+,+)
	(41)	Problèmes émotifs des étudiants	.89	1.07	(+,+)
	(37)	Spécialisation hâtive des étudiants	.88	18.21	
	(46)	Abandon des études	.86	1.16	(+,+)
	(44)	Echecs scolaires	.84	1.27	(+,+)
	(57)	Difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs	.83	2.17	(+,+)
	(42)	Grand nombre d'élèves en voie allégée	.83	1.10	(+,+)
	(39)	Insuffisance de professionnels des services personnels aux étudiants	.78	.60	(+,+)
	(23)	Difficultés liées aux nombreuses absences du personnel enseignant	.74	.99	(+,+)
	(45)	Participation insatisfaisante ou très insatisfaisante des parents aux activités de l'école	.66	.89	(+,+)
	(38)	Motivation déficiente des élèves	.66	2.08	
	(55)	Nombre notable de foyers désunis chez les étudiants	.59	.59	(+,+)
Problèmes peu importants et haut consensus	(29)	Désintéressement des enseignants de la réussite scolaire des étudiants	.36	.57	(-,+)
	(33)	Difficultés dans les relations professeurs-élèves	.13	.77	(-,+)

* Importance: (+) très important
(-) peu important

** Congruence: (+) haut consensus
(-) bas consensus

TABLEAU 8

Problèmes à haut consensus
(Milieux non défavorisés)

	Problème Numéro	Problème Nom	Indices Importance	Congruence	(I* , C**)
Problèmes importants et haut consensus	(39)	Insuffisance de professionnels des services aux étudiants	.93	.74	(+,+)
	(37)	Spécialisation hâtive des étudiants	.85	6.14	(+,+)
	(57)	Difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs	.82	1.72	(+,+)
Problèmes peu importants et haut consensus	(51)	Nombre notable de cas d'alcoolisme chez les parents	.36	1.55	(-,+)
	(55)	Nombre notable de foyers désunis chez les étudiants	.32	1.69	(-,+)
	(59)	Chances inférieures pour les filles de poursuivre leurs études secondaires	.11	2.00	(-,+)

* Importance (+) très important
(-) peu important

** Congruence (+) haut consensus
(-) bas consensus

On est donc en droit de parler de spécificité de certains problèmes en milieux socio-économiquement faibles. En d'autres mots, les instances des écoles situées en ces milieux et ailleurs perçoivent différemment la gamme de problèmes présentés dans le questionnaire. A l'exception de quelques problèmes qui semblent être perçus de manière semblable partout à la C.E.C.M., un noyau de problèmes qui touchent l'individu (38, 40, 41, 42, 44, 46), et le contexte dans lequel évolue l'organisation (23, 45, 55) se dégage comme constituant les zones de déséquilibre socio-pédagogiques spécifiques au secondaire en milieux défavorisés.

Les analyses montrent aussi, pour ce qui est des milieux socio-économiquement faibles, que deux problèmes qu'on entendait souvent citer et que l'on aurait pensé que les instances s'accorderaient à juger comme aigus, sont considérés par elles comme non importants. Ce sont le supposé désintéressement des enseignants de la réussite scolaire des étudiants (29) et les difficultés liées au mauvais état des relations entre professeurs et élèves (33).

En résumé, on doit retenir qu'en dehors de certains problèmes perçus comme aigus par l'ensemble des instances indépendamment des milieux, la perception des problèmes varie en fonction des milieux.

On connaît maintenant ce qui est spécifique aux milieux défavorisés. En général, cependant, on ne connaît pas ce qui est spécifique aux milieux non défavorisés car le but premier de l'étude était de cerner la spécificité des milieux défavorisés. Ce qu'on connaît des milieux non défavorisés, on le connaît par la négative: ce qui ne fait pas partie du noyau de leurs problèmes importants.

Il existait néanmoins une possibilité pour les milieux non défavorisés de faire connaître leurs problèmes spécifiques.

En effet, il y avait dans le questionnaire une question qui invitait à noter trois problèmes importants absents du questionnaire. Malheureusement, comme on le verra plus bas, l'analyse du contenu des réponses est décevante à ce sujet: on ne peut pas dégager une image satisfaisante des problèmes ressentis comme aigus dans ces milieux.

Cette difficulté à trouver des lignes "consensuelles", en milieux non défavorisés, peut tenir à certains éléments structurels. On avait observé précédemment que ces deux milieux hiérarchisaient les problèmes de manière semblable mais que l'acuité ressentie était plus grande en milieux défavorisés. Cette acuité ressentie est peut-être une des raisons de la faiblesse du consensus autour de problèmes qu'on note en milieux non défavorisés. On doit préjuger ici des relations entre perception et réalité car si on retrouve plus de consensus en milieux socio-économiquement faibles, ce serait en raison de la gravité des problèmes confrontés en ces milieux. Face à des problèmes semblables ailleurs mais beaucoup plus aigus, le consensus devient plus facile à atteindre.

Une autre raison du peu de consensus en milieux non défavorisés ce serait leur plus grand individualisme. En effet, parmi les caractéristiques des "classes moyennes", on a souvent noté dans la littérature leur sens de lutte et d'effort individuels. La thèse de Weber (1974) sur l'éthique protestante dans sa relation avec le capitalisme est bien connue. C'est la réussite <u>individuelle</u> qui devient un signe visible de l'élection divine. Par contre, la littérature a aussi souvent noté les caractéristiques collectivistes d'entraide et de coopération des classes inférieures. Si les caractéristiques des deux groupes s'avéraient être réelles, on trouverait alors une explication supplémentaire à celle d'une plus grande acuité réelle des problèmes.

Les dernières remarques doivent être prises comme des hypothèses plutôt que comme des assertions définitives sur le manque de consensus en milieux non défavorisés. On peut conclure avec plus d'aisance, cependant, qu'il existe en milieux défavorisés un noyau de problèmes perçus touchant plusieurs aspects de l'école secondaire qui mériteraient une attention particulière. On a été en mesure de discerner quelques zones de déséquilibre qui retiennent l'attention des instances consultées. Pour la plupart, elles touchent des aspects que l'on entend souvent citer comme étant détériorés. Toutefois, quelques-uns des aspects cités fréquemment comme détériorés échappent à une conscience généralisée des problèmes. Il se pourrait que ces problèmes fassent partie de l'univers particulier d'une instance particulière qui réussit à canaliser suffisamment l'attention sur leur acuité. A une analyse plus serrée, on s'aperçoit que ces problèmes manqueraient de l'acuité qu'ils détiennent supposément.

Les pages qui précèdent ont tracé un profil des perceptions et attitudes de plusieurs instances de l'éducation de la C.E.C.M., particulièrement de celles provenant de milieux socio-économiquement faibles, tel que révélé par cette enquête exploratoire. Le profil ne prétend pas être exhaustif car le questionnaire ne couvre pas tous les problèmes (comment, d'ailleurs, cela pourrait se faire). On est certain, cependant, que les problèmes recensés retiennent divers degrés d'acuité et de consensus selon les milieux. Il faudrait noter aussi que 51% des répondants contre seulement 25% pensent que le questionnaire touche à la plupart des problèmes du secondaire. Le tableau 9 résume ces données.

Tableau 9

Adéquation du questionnaire
(En pourcentage)

Adéquation du questionnaire:

Oui	50.9
Non	21.9
Incertain	25.4
Pas de réponse	1.8
%	100%
N	(967)

Si on exclut les incertains et les non-répondants, 81.4% jugent le questionnaire adéquat.* Cette exclusion est défendable en raison de l'approche consensuelle qu'on a adoptée dans ce texte. En effet, si les problèmes étaient aigus et s'ils n'avaient pas été mentionnés, les gens auraient répondu "non" à la question portant sur l'adéquation du questionnaire. Ils auraient fait de même si les problèmes étaient aigus et avaient été mentionnés, mais ils ne s'en souvenaient pas.

---

* Evidemment, ces taux peuvent être facilement contestés. On peut dire, par exemple, que les répondants sont généralement polis et qu'un taux de 51% du total de répondants est somme toute assez bas. Toutefois, cette affirmation provient plutôt d'une intuition, car la littérature n'établit pas avec certitude le seuil valable d'acceptation, compte tenu de la "politesse" des répondants. Faute d'éléments de comparaison dans la littérature, on est en droit de juger le questionnaire adéquat.

Ces pourcentages ne changent pas beaucoup si on analyse les réponses en fonction des milieux. Le tableau 10 donne l'appréciation des répondants par milieu.

Ceux qui avaient répondu "non" étaient alors invités à énumérer trois problèmes importants qui avaient été oubliés. Une analyse du contenu des réponses ne révèle pas des problèmes généralisés. Souvent, les problèmes mentionnés se retrouvaient d'une façon ou d'une autre dans le questionnaire. Plusieurs problèmes révèlent des conditions locales comme l'insuffisance de locaux pour certaines activités. Cependant, quelques problèmes qui n'avaient pas été recensés dans le questionnaire retiennent l'attention des répondants. Il s'agit de relations qualifiées de difficiles entre la direction et les enseignants et la direction et les élèves. On retrouve aussi, mentionné assez souvent, le problème de la drogue chez les étudiants.

TABLEAU 10

Adéquation du questionnaire selon les milieux
(En pourcentage)

Adéquation du questionnaire	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Oui	54.	49.
Non	19.1	23.6
Incertain	24.2	26.2
Pas de réponse	2.7	1.2
%	100.0	100.0
N	(375)	(592)

III. SECTEURS D'INTERVENTION ET NIVEAUX DE RESPONSABILITE

Cette section traite de l'importance relative de certains secteurs d'intervention proposés dans le questionnaire et des niveaux de responsabilité dans l'introduction de changements. Elle trouve sa place dans une étude sur les "zones de déséquilibre" parce que les secteurs proposés ont été perçus dans les consultations à l'origine de la recherche, soit comme résumant plusieurs problèmes énoncés plus haut, soit comme étant liés de cause à effet à plusieurs de ces problèmes. Si l'on voulait rétablir un meilleur équilibre au secondaire, on se devait de s'attaquer à ces secteurs. Le questionnaire voulait alors mesurer la validité de ces intuitions et délimiter dans l'hypothèse de la validité, quel ordre d'importance fallait-il accorder à ces secteurs selon les différents milieux? Parallèlement, il était intéressant de connaître l'opinion de répondants concernant la détermination des responsables de l'introduction de changements dans les secteurs liés aux zones de déséquilibre.

1. Les secteurs d'intervention

On analysera ici les réponses des instances concernant l'importance à accorder à des interventions touchant plusieurs secteurs. Contrairement à l'approche utilisée dans la section sur la perception des problèmes, on essaiera ici, de présenter la vision de chacune des instances avant d'entamer la présentation d'une vue synthétique des réponses. Comme précédemment, toutefois, on respectera la dichotomie favorisé-défavorisé.

Les répondants devaient accorder un degré d'importance à l'intervention dans six secteurs: la discipline de l'école, les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, les activités étudiantes, les relations professeurs-élèves et les services professionnels aux étudiants.

Pour chacun de ces secteurs, les répondants devaient attribuer une cote d'importance allant de 1 (le moins important) à 5 (le plus important). Ceux qui voulaient ajouter d'autres secteurs, constatant que les secteurs énoncés ne couvraient pas toute la réalité, étaient invités à le faire. Avant de résumer brièvement les secteurs ajoutés par les répondants, on traitera successivement des opinions des différentes instances concernant les six secteurs proposés dans le questionnaire. On présentera aussi les opinions des répondants concernant un changement dans les conditions de travail des enseignants.

a) Les enseignants.

Le tableau 11 donne les divers degrés d'importance que les enseignants des écoles situées tant en milieux défavorisés que les enseignants des écoles situées dans d'autres milieux accordent aux changements proposés.

TABLEAU 11

Importance accordée par les enseignants aux changements proposés selon les milieux

Changements dans:	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Discipline de l'école	3.98	3.32
Programmes d'études	3.51	3.74
Méthodes d'enseignement	3.47	3.28
Activités étudiantes	3.28	2.99
Relations professeurs-élèves	3.66	3.72
Services professionnels (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, santé)	3.33	3.57

Il est à remarquer que les enseignants accordent en général au moins 3 points aux différents changements proposés. Les mesures leur apparaissent comme importantes plutôt que non importantes. Malgré le niveau élevé d'importance accordée, les enseignants des milieux non défavorisés considèrent néanmoins les changements à introduire dans les activités étudiantes comme les moins importants, tandis que pour ceux des milieux défavorisés, en plus des activités étudiantes, les services professionnels sont aussi vus comme moins importants. Il est intéressant de noter que pour les enseignants des milieux défavorisés, c'est la discipline qui devrait être changée prioritairement, tandis que ce sont les programmes d'études et les relations professeurs-élèves qui retiennent la priorité des milieux non défavorisés.

b) Les élèves.

Les élèves perçoivent aussi les changements dans les secteurs proposés comme étant importants car, à l'exception d'un cas, leurs estimations dépassent 3 (cf. tableau 12).

TABLEAU 12

Importance accordée par les élèves aux changements proposés selon les milieux

Changements dans:	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Discipline de l'école	3.34	2.92
Programmes d'études	3.74	3.50
Méthodes d'enseignement	3.96	3.99
Activités étudiantes	3.79	3.59
Relations professeurs-élèves	3.74	3.77
Services professionnels (psychologue, travailleur social conseiller en orientation, santé)	3.58	3.51

Les élèves des deux milieux s'accordent à considérer que les méthodes d'enseignement doivent être changées prioritairement, tandis que c'est la discipline de l'école qui retient le moins leur attention.

c) Les parents.

Comme les instances précédentes, les parents accordent une importance élevée aux changements dans les différents secteurs proposés (supérieure à 3 dans tous les cas). De manière constante, les parents des milieux défavorisés voient comme plus important chaque secteur comparativement aux parents des autres milieux malgré le haut niveau d'importance accordée en moyenne par tous. Le tableau 13 donne les distributions des réponses des parents.

TABLEAU 13

Importance accordée par les parents aux changements proposés selon les milieux

Changements dans:	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Discipline de l'école	4.39	3.75
Programmes d'études	4.28	3.77
Méthodes d'enseignement	4.34	3.99
Activités étudiantes	3.50	3.25
Relations professeurs-élèves	4.17	3.70
Services professionnels (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, santé)	4.16	3.50

Les parents des deux milieux accordent moins d'importance aux changements dans les activités étudiantes. Quant au secteur jugé le plus important, les parents des milieux socio-économiquement faibles accordent une très forte importance aux domaines restants (supérieur à 4). Toutefois, on peut dégager une préférence pour des changements dans la discipline de l'école (plus rigoureuse?, plus souple?) et les méthodes d'enseignement. Les parents des autres milieux préfèrent distinctement les changements dans les méthodes d'enseignement.

d) Les professionnels non enseignants.

Comme le montre le tableau 14, les professionnels non enseignants des deux milieux ne s'entendent pas sur l'ordre de priorité des changements à introduire. Généralement, les changements leur apparaissent importants. Aussi, les milieux défavorisés accordent plus d'importance que les autres milieux aux changements dans ces différents secteurs proposés. En milieux non défavorisés, ce sont les changements dans les méthodes d'enseignement qui sont nettement préférés, alors qu'en milieux défavorisés, la préférence est accordée plutôt aux changements dans les programmes d'études et les relations professeurs-élèves.

TABLEAU 14

Importance accordée par les professionnels non enseignants aux changements proposés selon les milieux

Changements dans:	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Discipline de l'école	3.80	2.17
Programmes d'études	4.39	3.43
Méthodes d'enseignement	4.07	4.29
Activités étudiantes	3.77	3.57
Relations professeurs-élèves	4.46	3.86
Services professionnels (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, santé)	3.92	3.14

e) Le personnel de direction.

Enfin, comme cela a toujours été le cas avec les réponses des instances analysées, le personnel de direction des écoles des deux milieux considère les changements dans les secteurs proposés comme étant importants - - une seule fois la moyenne d'importance ne dépasse pas 3 (cf. tableau 15). Toutefois, ce sont des changements dans les relations professeurs-élèves que les directions des milieux défavorisés privilégient tandis qu'en milieux non défavorisés ce sont les méthodes d'enseignement et dans une moindre mesure, les relations professeurs-élèves.

TABLEAU 15

Importance accordée par le personnel de direction aux changements proposés selon les milieux

Changements dans:	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Discipline de l'école	3.70	2.88
Programmes d'études	3.89	4.44
Méthodes d'enseignement	3.50	4.75
Activités étudiantes	3.60	3.75
Relations professeurs-élèves	4.50	4.63
Services professionnels (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, santé)	3.50	4.13

Il est utile maintenant de s'attarder quelque peu sur la moyenne des perceptions des différentes instances selon les milieux. Le tableau 16 permet de dégager certains éléments intéressants. Dans aucun cas, la perception moyenne est inférieure à 3. Ces changements sont perçus avec encore plus d'importance en milieux défavorisés car, sauf dans un cas, les moyennes des perceptions des instances pour chaque secteur de changement sont supérieures à celles des milieux non défavorisés. Les milieux défavorisés semblent donc voir comme plus pressants des changements dans les secteurs proposés. Ceci est en accord avec leur plus haut niveau d'acuité perçue des problèmes.

TABLEAU 16

Importance accordée aux changements proposés selon les milieux

(Toutes les instances)

Changements dans:	Milieux	
	Défavorisés	Non défavorisés
Discipline de l'école	3.84	3.00
Programmes d'études	3.98	3.76
Méthodes d'enseignement	3.88	4.26
Activités étudiantes	3.60	3.45
Relations professeurs-élèves	4.10	3.94
Services professionnels (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, santé)	3.76	3.76

Bien qu'accordant de l'importance aux différents secteurs proposés, les milieux accordent des priorités distinctes aux changements dans ces secteurs. Ainsi, en milieux non défavorisés, on accorde la priorité aux changements dans les méthodes d'enseignement, tandis qu'en milieux défavorisés ce sont des changements dans les relations professeurs-élèves et les programmes d'études qui retiennent le premier rang. Toutefois, la priorité accordée à ces deux secteurs est plus partagée par l'ensemble des instances en milieux non défavorisés qu'en milieux défavorisés. En effet, en milieux non défavorisés, à l'exception des enseignants, les instances s'entendent sur le secteur le plus important (les changements dans les méthodes d'enseignement).

En milieux défavorisés, par contre, seulement deux instances, à savoir les professionnels non enseignants et le personnel de direction considèrent très fortement que des changements sont nécessaires plus particulièrement dans les relations professeurs-élèves.

Les données permettent aussi d'explorer l'utilité de changements dans les conditions de travail des enseignants. Le tableau 17 résume ces données. En général, les répondants concernés pensent que la réduction des heures de cours, la réduction du nombre d'élèves par classe ou les deux seraient utiles pour régler plusieurs problèmes de l'école secondaire. Chez les enseignants, indistinctement des milieux, ces mesures sont considérées comme utiles. Le personnel de direction considère majoritairement et indistinctement de milieux que ces mesures sont utiles. Cette tendance est cependant moins forte que chez les enseignants.

TABLEAU 17

Utilité * de certains changements selon les instances et les milieux
(En pourcentage)

Changements	Instances					
	Enseignants		Professionnels non enseignants		Personnel de direction	
	Défav.	Non déf.	Défav.	Non déf.	Défav.	Non déf.
A- Réduction des heures de cours	80.9	87.5	36.4	50.0	57.2	83.3
B- Réduction du nombre d'élèves par classe	96.6	97.8	100.0	100.0	75.0	80.0
C- Réduction de A et B	95.7	99.1	90.0	100.0	87.5	75.0

* Les changements aideraient "beaucoup" ou "un peu" à régler plusieurs problèmes de l'école secondaire (Q. 39).

Enfin, les professionnels non enseignants sont massivement pour la réduction du nombre d'élèves seulement ou pour les deux mesures combinées. En milieux défavorisés, toutefois, ils ne favorisent pas la seule réduction des heures de cours pour aider à régler les problèmes de l'école.

Comme on l'a mentionné plus haut, les répondants pouvaient, s'ils le voulaient, ajouter d'autres secteurs d'intervention jugés importants et qui n'avaient pas été mentionnés dans le questionnaire. Très peu de répondants ont eu recours à cette possibilité. Dans seulement une école, le pourcentage de ceux qui s'en sont prévalus atteint 30%. En général, le taux se situe aux alentours de 12%; plus précisément, le pourcentage de répondants à cette possibilité est de 15.7% en milieux défavorisés et de 12.4% en milieux non défavorisés.

Etant donné le peu de réponses provenant du personnel de direction et des professionnels non enseignants pour permettre une énumération quelque peu valable, on présentera ici exclusivement une synthèse des vues des trois autres instances.

Les enseignants, indistinctement du milieu, accordent de l'importance à l'introduction de changements dans les relations direction-enseignants. On voudrait aussi du travail en équipe, de la consultation et de la participation aux décisions. Parmi les réponses des parents, on remarque le désir de changements dans les relations que les enseignants entretiennent avec eux. Enfin, on ne note pas de constantes dans les réponses des élèves. En milieux défavorisés, ils citent les changements dans l'assiduité et la compétence des professeurs; en milieux non défavorisés, ils voudraient des changements dans la conception que les enseignants se font d'eux soit des irresponsables.

2. Les niveaux de responsabilité

On a voulu connaître l'opinion des répondants sur la répartition des responsabilités dans l'introduction des changements dans différents secteurs. Ces secteurs étaient des secteurs d'intervention déjà proposés ou des secteurs liés aux zones de déséquilibre. Cette sous-section s'intéresse au départage de responsabilités dans l'introduction de ces changements. Comme précédemment, on a gardé la dichotomie habituelle entre milieux défavorisés et non défavorisés.

Les agents dont il fallait juger la responsabilité dans l'introduction des changements sont: le ministère de l'Education, la C.E.C.M. et l'école. On notera que, pour ce qui est de la C.E.C.M. et l'école, on n'a pas distingué entre, par exemple, Régions administratives et Centre administratif ou entre direction et personnel enseignant. On voulait simplement cerner la vision des répondants face à une décentralisation des décisions. Les secteurs de responsabilité sont: la discipline de l'école, les programmes d'études, les activités étudiantes, la sélection du personnel enseignant, la sélection du personnel de direction de l'école et la gestion de la plupart des dépenses de l'école.

Il faut signaler que le taux de non-réponse pour cette question a été très bas. Ainsi, en milieux défavorisés, le taux de non-réponse moyen pour les secteurs ci-haut mentionnés est de 3.1%, tandis qu'il est seulement supérieur d'un point (4.1%) en milieux non défavorisés.

Ces bas taux de non-réponse semblent indiquer que les répondants ont une image plutôt claire du partage des responsabilités *.

a) La discipline de l'école.

La discipline de l'école devrait être la responsabilité exclusive de l'école. Comme le montre le tableau 18, toutes les instances des deux milieux reconnaissent à l'école le droit d'organiser sa discipline.

b) Les programmes d'études.

Les programmes d'études (voir tableau 19) ne devraient pas relever de l'école car, sauf dans un cas, les instances des deux milieux n'accordent pas beaucoup d'intérêt à ce choix.

Quant à qui devrait revenir les décisions dans ce domaine, les réponses selon les milieux sont différentes. En milieux défavorisés, c'est sans aucun doute le ministère de l'Education qui doit s'occuper d'introduire ce genre de changements. Bien que ce choix retienne plus fortement l'attention des instances, ce sont les professionnels non enseignants et le personnel de direction qui se prononcent plus résolument pour ce choix.

---

* Les taux de non-réponse varient selon les questions. Dans une question du questionnaire (Q. 41), le taux atteint 37.1% et 27.1% pour les milieux non défavorisés et défavorisés respectivement. Toutefois, il se situe en moyenne aux environs de 13% (plus précisément, 12.4% pour milieux non défavorisés et 12.8% pour milieux défavorisés).

TABLEAU 18

Responsabilité des changements dans la discipline de l'école selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	6.0	9.5	6.9	4.7	7.6	5.6	0.0	0.0	11.1	11.1
C.E.C.M.	4.0	3.5	7.5	5.1	9.1	9.2	6.7	14.3	11.1	0.0
Ecole	90.0	87.0	85.4	90.2	83.3	85.2	93.3	85.7	77.8	88.9
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N*	(100)	(115)	(144)	(277)	(132)	(142)	(105)	(70)	(135)	(90)

* Les bases ne correspondent pas au nombre exact de répondants parce que les réponses ont été pondérées. Afin d'avoir des cellules avec un nombre suffisant de répondants, condition nécessaire pour certaines analyses statistiques, on a multiplié par 2 les réponses de parents et par 15 celles des professionnels non enseignants et les membres de la direction.

TABLEAU 19

Responsabilité des changements dans les programmes d'études selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	41.6	61.9	43.3	47.1	43.9	37.7	69.2	28.6	62.5	66.7
C.E.C.M.	40.6	28.4	39.3	30.3	33.4	39.3	23.1	28.6	12.5	33.3
Ecole	17.8	9.7	17.4	22.6	22.7	23.0	7.7	42.8	25.0	0.0
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N*	(101)	(113)	(150)	(274)	(132)	(135)	(105)	(70)	(135)	(90)

* Les bases ne correspondent pas au nombre de répondants parce que les réponses ont été pondérées.

On trouve, cependant, en milieux non défavorisés moins de consensus. Les enseignants, élèves et personnel de direction affirment que c'est le ministère de l'Education qui doit s'en occuper, alors que les professionnels non enseignants privilégient l'école et les parents, le Ministère et la C.E.C.M. à parts égales.

c) Les méthodes d'enseignement.

Comme le montre le tableau 20, c'est en milieux non défavorisés que l'on trouve le plus de consensus quant à l'agent responsable de l'introduction des changements dans les méthodes d'enseignement. En effet, à l'exception des parents, on croit en milieux non défavorisés que c'est la responsabilité de l'école d'effectuer ces changements.

En milieux défavorisés, les opinions sont très partagées. Seuls les enseignants veulent que l'école soit responsable des changements dans les méthodes d'enseignement. Les élèves, parents et direction croient que le responsable doit être la C.E.C.M. Enfin, les professionnels non enseignants optent pour le ministère de l'Education. Les parents se distribuent de manière assez rapprochée parmi ces trois choix.

d) Les activités étudiantes.

Concernant les activités étudiantes (voir tableau 21), on privilégie indistinctement de milieux et d'instances la responsabilité de l'école.

Les questions sur la sélection du personnel de direction et du personnel enseignant ainsi que sur la gestion de la plupart des dépenses de l'école visaient à contrôler l'étendue de l'idée d'une gestion au niveau des usagers immédiats comme remède aux déséquilibres du secondaire.

TABLEAU 20

Responsabilité des changements dans les méthodes d'enseignement selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	10.5	6.5	29.6	30.7	32.3	32.6	41.7	16.7	0.0	25.0
C.E.C.M.	29.5	24.1	39.4	28.5	36.9	41.5	25.0	0.0	83.3	12.5
Ecole	60.0	69.4	31.0	40.8	30.8	25.9	33.3	83.3	16.7	62.5
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N*	(95)	(108)	(142)	(277)	(130)	(135)	(120)	(60)	(90)	(80)

* Les bases ne correspondent pas au nombre exact de répondants parce que les réponses ont été pondérées.

TABLEAU 21

Responsabilité des changements dans les activités étudiantes selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	0.0	0.9	2.0	5.0	9.0	1.4	0.0	0.0	20.0	0.0
C.E.C.M.	3.0	3.4	3.4	3.9	9.0	5.1	0.0	0.0	10.0	0.0
Ecole	97.0	95.7	94.6	91.1	82.0	93.5	100.0	100.0	70.0	100.0
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N*	(100)	(116)	(148)	(282)	(134)	(138)	(140)	(60)	(150)	(90)

* Les bases ne correspondent pas au nombre exact de répondants parce que les réponses ont été pondérées.

e) La sélection du personnel de direction.

Selon les répondants, la sélection du personnel de direction doit être une responsabilité de la C.E.C.M. Comme on peut le constater (voir tableau 22), à l'exception des professionnels non enseignants des milieux défavorisés, les instances indépendamment des milieux favorisent clairement cette option.

Si on peut expliquer le choix des parents et des élèves du ministère de l'Education comme premier responsable de la sélection du personnel de direction (dans une proportion variant entre 21% et 28%) par leur ignorance des procédures établies, on s'explique mal pourquoi 12% des membres de la direction préfèrent le Ministère. Peut-être la question était-elle mal posée ou une erreur dans la réponse ou la compilation prémécanographique s'est-elle glissée, n'oublions pas que les erreurs sont coûteuses lorsqu'on dispose d'un nombre restreint de répondants, comme c'est le cas pour les membres de la direction.

Il est intéressant de constater qu'environ 40% des enseignants et professionnels non enseignants qui se sont exprimés favorisent l'école comme agent prioritaire dans les décisions touchant la sélection du personnel de direction.

Notons le peu de confiance dans le milieu école manifestée par les membres de la direction des milieux défavorisés. Il est à noter, enfin, qu'un quart des membres de la direction des milieux non défavorisés favorisent la sélection de l'équipe de direction par les instances locales.

TABLEAU 22

Responsabilité des changements dans la sélection du personnel de direction selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	4.1	2.7	27.1	20.1	20.6	27.7	0.0	14.2	12.5	12.5
C.E.C.M.	55.7	57.1	59.3	59.8	63.2	65.0	61.5	42.9	87.5	62.5
Ecole	40.2	40.2	13.6	19.7	16.2	7.3	38.5	42.9	0.0	25.0
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N*	(97)	(112)	(140)	(259)	(136)	(137)	(130)	(70)	(120)	(80)

* Les bases ne correspondent pas au nombre exact de répondants parce que les réponses ont été pondérées.

f) La sélection du personnel enseignant.

Moins unanimement que pour la sélection du personnel de direction (mais cependant assez clairement), on privilégie la C.E.C.M. comme responsable de la sélection du personnel enseignant. Le tableau 23 montre les distributions respectives. Comme on peut le noter, quatre des cinq instances dans les deux milieux choisissent cette option. Toutefois, l'instance discordante n'est pas la même dans les deux milieux. En milieux non défavorisés, la direction voudrait que l'école soit la première responsable dans la sélection (et ceci de manière très forte) alors que ce sont les enseignants de milieux défavorisés qui préfèrent aussi l'école aux autres options.

A l'instar du tableau précédent, une proportion notable de parents et d'élèves des deux milieux confient au ministère de l'Education la responsabilité de la sélection du personnel enseignant. Comme antérieurement, ces réponses peuvent être expliquées par l'ignorance des procédures établies.

Il faut signaler le contraste existant entre les choix des enseignants et des membres de la direction en milieux défavorisés: les premiers veulent de manière évidente la sélection au niveau local, les autres, la refusent assez clairement. Cependant, des données ne permettent pas d'expliquer cette vision discordante.

Notons, enfin, le contraste entre les choix des membres de la direction des deux milieux. Pourquoi privilégerait-on en milieux non défavorisés l'école tandis qu'en milieux défavorisés, la C.E.C.M.? Que gagne ou perd chaque groupe pour en arriver à des conclusions aussi différentes? Malheureusement, à ce stade-ci, on ne peut que présenter ces contrastes, car les données ne se prêtent pas à des interprétations valables de la discordance.

TABLEAU 23

Responsabilité des changements dans la sélection du personnel enseignant selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	3.1	4.5	30.5	17.6	17.6	23.4	7.7	0.0	0.0	0.0
C.E.C.M.	44.3	51.4	52.5	51.5	58.8	56.2	53.8	66.7	66.7	25.0
Ecole	52.6	44.1	17.0	30.9	23.6	20.4	38.5	33.3	33.3	75.0
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N*	(97)	(111)	(141)	(262)	(136)	(137)	(130)	(60)	(135)	(80)

* Les bases ne correspondent pas au nombre exact de répondants parce que les réponses ont été pondérées.

g) La gestion de la plupart des dépenses de l'école.

Contrairement aux interventions dans les secteurs de la sélection du personnel, les répondants veulent que les décisions concernant la gestion de la plupart des dépenses de l'école reviennent principalement à l'école. Cependant, les parents des deux milieux préfèrent que ce soit la C.E.C.M. qui gère ces mêmes dépenses(8). Le tableau 24 résume ces données.

Le budget est plus près du quotidien que ne l'est la sélection du personnel de direction et du personnel enseignant. On savait déjà que les instances concernées trouvaient qu'il y avait des lenteurs déplorables dans les rouages administratifs de la C.E.C.M. Très souvent, les instances doivent faire des représentations à plusieurs paliers, des décisions nécessaires ne peuvent pas être prises rapidement. Les étudiants peuvent aussi se ressentir des délais dans l'octroi, par exemple, de ressources et d'équipements. Ainsi, on ne se surprendra pas de voir que l'école est perçue comme ayant la responsabilité première. D'ailleurs, les parents des deux milieux, plus loin du quotidien scolaire que les autres instances, préfèrent accorder leur choix à la C.E.C.M.

Cette remarque sur "le quotidien" doit être prise en considération lorsqu'on constate le peu d'influence que l'on est tenté d'attribuer à l'idée d'une gestion près des usagers. Ce qui frappr le plus d'abord, c'est le manque d'autonomie de l'école pour disposer des dépenses de tous les jours.

---

(8) Malheureusement, ce n'était pas clairement défini ce que l'on devait entendre par "la plupart des dépenses de l'école". Ainsi, les conclusions sur ce secteur d'intervention doivent être prises avec caution.

TABLEAU 24

Responsabilité des changements dans la gestion de la plupart des dépenses de l'école selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Responsabilité	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Ministère de l'Education	0.0	0.9	13.1	14.8	19.4	21.5	6.7	0.0	0.0	0.0
C.E.C.M.	9.9	15.6	40.9	29.6	41.8	43.8	26.6	100.0	20.0	22.2
Ecole	90.1	83.5	46.0	55.6	38.8	34.7	66.7	0.0	80.0	77.8
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N *	(101)	(115)	(137)	(257)	(134)	(130)	(150)	(70)	(150)	(90)

* Les bases ne correspondent pas au nombre exact de répondants parce que les réponses ont été pondérées.

Aussi, l'on ne doit pas être étonné de l'accord existant parmi les instances près du quotidien en ce qui se réfère à la gestion du budget de l'école. Bien que dans les deux autres secteurs de gestion (sélection du personnel de direction et du personnel enseignant), on favorise la C.E.C.M. comme premier responsable, le niveau de préférence accordé à l'école par certaines instances est intéressant: le pourcentage d'enseignants et des professionnels non enseignants est supérieur à 30% indépendamment des milieux.

IV. LA SATISFACTION ENVERS LE SYSTEME SCOLAIRE

Cette courte section présente un aperçu sommaire et certainement incomplet du degré de satisfaction des répondants devant la situation actuelle à la C.E.C.M. Les analyses qu'on trouvera ici sont imparfaites parce qu'elles ne s'adressent directement qu'à un aspect des zones de déséquilibre: les réponses souvent tardives des autorités compétentes aux demandes des instances.

Il est possible, cependant, de dresser indirectement un tableau de la satisfaction des milieux à partir de leur perception des problèmes et de l'importance qu'ils accordent aux changements dans certains secteurs. On pourrait noter, par exemple, qu'en milieux défavorisés, les problèmes étant perçus comme plus aigus et plus nombreux, les instances ne soient pas satisfaites du système actuel; ou encore, qu'en milieux défavorisés, on accorde en moyenne plus d'importance qu'en milieux non défavorisés dans quatre des six secteurs proposés à savoir (discipline de l'école, programmes d'études, activités étudiantes et relations professeurs-élèves).

Donc, on est déjà en mesure de cerner l'état d'insatisfaction des instances de la C.E.C.M. Cependant, bien que l'on sache les domaines d'insatisfaction, on ne sait pas toujours de quoi ou pourquoi on est insatisfait. Comme le but de cette étude était de cerner les problèmes et les secteurs possibles d'intervention, les questions explicitant l'insatisfaction, quoique pertinentes, devenaient toutefois secondaires.

Une question du questionnaire permet de mesurer le degré de satisfaction face à un aspect important: celui des réponses obtenues des personnes responsables aux demandes relatives à des besoins et projets scolaires.

Malheureusement, le taux de non réponse à la question — faute de n'avoir eu à formuler de demandes -- est très élevé: il est en moyenne de 53.9% en milieux non défavorisés et de 47.6% en milieux défavorisés. Les pourcentages des tableaux 25 à 27 se rapportent exclusivement à ceux qui avaient sollicité de l'aide aux autorités compétentes.

Le tableau 25 donne la distribution des réponses concernant les demandes vis-à-vis l'école. Indépendamment d'instances ou de milieux, ceux qui ont exprimé une opinion sont satisfaits des réponses de l'école.

Les résultats vis-à-vis les demandes à l'endroit de la région administrative ne sont pas aussi cohérents que les précédents (cf. tableau 26) car il n'y a pas de consensus quant à la satisfaction dans les deux milieux. En milieux non défavorisés, les parents, enseignants et direction sont satisfaits, alors que les étudiants et les professionnels non enseignants ne le sont pas. En milieux défavorisés, les professionnels ainsi que la direction sont satisfaits. Les autres instances ne le sont pas. On note cependant plus d'instances (3) en milieux défavorisés qui sont insatisfaites des régions qu'en milieux non défavorisés (2). On doit mentionner que les enseignants, tout comme les professionnels non enseignants ont des comportements opposés selon qu'ils sont de milieux défavorisés ou non défavorisés. Tant chez les enseignants que chez les professionnels non enseignants, les réponses concernant le degré de satisfaction sont inverses en fonction du milieu. Curieusement, les professionnels non enseignants sont satisfaits en milieux défavorisés et insatisfaits en milieux non défavorisés. Quant aux raisons de ces comportements, on peut avancer, dans le cas des enseignants, la difficulté de la situation de l'école.

TABLEAU 25

Satisfaction* vis-à-vis les réponses de l'école selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Satisfaction	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Satisfaits	79.5	78.6	70.7	67.2	71.4	85.0	90.9	83.3	83.3	75.0
Insatisfaits	20.5	21.4	29.3	32.8	28.6	15.0	9.1	16.7	16.7	25.0
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	(88)	(103)	(82)	(183)	(70)	(60)	(110)	(60)	(90)	(40)

* Seulement les répondants qui ont exprimé une opinion sont considérés.

TABLEAU 26

Satisfaction* vis-à-vis les réponses de la région administrative selon les instances et les milieux

(En pourcentage

Satisfaction	Instances									
	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Satisfaits	43.8	58.5	33.3	29.5	50.0	68.8	80.0	33.3	100.0	71.4
Insatisfaits	56.2	41.5	66.7	70.5	50.0	31.2	20.0	66.7	0.0	28.6
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	(32)	(41)	(33)	(44)	(24)	(16)	(50)	(30)	(120)	(70)

* Seulement les répondants qui ont exprimé une opinion sont considérés.

Pour ce qui est des professionnels non enseignants, on n'est pas en mesure d'avancer une explication plausible. Notons que les membres de la direction qui se sont exprimés en milieux défavorisés sont unanimement satisfaits des réponses obtenues de la région administrative. Sont-ils plus "choyés" que ceux des milieux non défavorisés?

L'image révélée par le tableau 27 sur le degré de satisfaction des instances vis-à-vis les demandes à la C.E.C.M. est quelque peu plus cohérente que l'antérieure. En milieux non défavorisés, seulement les parents sont satisfaits des réponses de la C.E.C.M., alors qu'en milieux défavorisés, en plus de ceux-ci, les professionnels non enseignants le sont aussi. Donc, dans les deux milieux, plus d'instances sont insatisfaites que satisfaites. Aussi, on note que les professionnels non enseignants sont diamétralement opposés dans leur satisfaction selon les milieux. Les milieux non défavorisés étant majoritairement insatisfaits on n'est également pas en mesure d'avancer une hypothèse explicative.

On peut dégager des données de cette section que l'insatisfaction progresse à mesure que l'on s'éloigne de l'école en termes de paliers administratifs. Les réponses de la C.E.C.M. sont celles que les répondants jugent les plus insatisfaisantes. Le palier administratif moyen est certes ambivalent; on retrouve, cependant, une légère tendance vers l'insatisfaction. Enfin, l'école qui est d'ailleurs le palier où effectivement plus d'instances ont besoin de recourir semble donner en général des réponses satisfaisantes aux demandes qu'elles formulent.

TABLEAU 27

Satisfaction* vis-à-vis les réponses de la C.E.C.M.
selon les instances et les milieux

(En pourcentage)

Satisfaction	Enseignants		Elèves		Parents		Professionnels non enseignants		Direction	
	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.	Déf.	Non déf.
Satisfaits	30.0	46.8	23.5	40.0	57.1	66.7	75.0	25.0	33.3	42.9
Insatisfaits	70.0	53.2	76.5	60.0	42.9	33.3	25.0	75.0	66.7	57.1
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	(30)	(47)	(34)	(45)	(28)	(21)	(40)	(40)	(90)	(70)

* Seulement les répondants qui ont exprimé une opinion sont considérés.

C O N C L U S I O N

Les analyses de cette étude ont voulu répondre à plusieurs questions dont principalement celle de la spécificité des problèmes en milieux socio-économiquement faibles. En plus de cette question, on a voulu connaître quelle importance les instances accordaient à l'intervention dans les secteurs proposés et à quel agent elles attribueraient la responsabilité d'y introduire des changements. Finalement, on a aussi essayé de donner un aperçu -- incomplet certes -- de la satisfaction vis-à-vis les différents paliers administratifs.

On peut désormais parler de spécificité de la perception des problèmes en milieux socio-économiquement faibles. Les analyses de consensus ont montré que certains problèmes étaient perçus spécifiquement en milieux défavorisés. Ces problèmes sont:

- l'absentéisme
- l'émotivité des étudiants
- l'abandon des études
- les échecs scolaires
- le grand nombre d'élèves en voie allégée
- les absences des enseignants
- la participation insatisfaisante ou très insatisfaisante des parents aux activités de l'école
- la motivation déficiente des élèves
- le nombre notable de foyers désunis chez les étudiants.

Il est à noter cependant que trois problèmes perçus comme importants en milieux socio-économiquement faibles le sont aussi ailleurs. Ces problèmes sont:

- l'insuffisance de professionnels des Services personnels aux étudiants,
- la spécialisation hâtive des étudiants,
- les difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs.

A l'exception des relations professeurs-élèves qui sont jugées comme convenables, il n'y a pas de surprises majeures dans les perceptions consensuelles des répondants tant en milieux défavorisés que non défavorisés.

Lorsqu'on hiérarchise les problèmes par l'importance de l'ordre perçu, il existe une certaine ressemblance dans l'ordre accordé par les deux milieux. On se rappellera que la corrélation entre les rangs était plutôt forte ($\rho = .67$). Toutefois, comme l'étendue de la distribution dans les milieux socio-économiquement faibles se situe à un palier supérieur à celle des milieux non défavorisés, les premiers ressentent les problèmes de manière plus aiguë. Cela est peut-être une des raisons du plus grand consensus trouvé en milieux défavorisés face à la perception des problèmes.

Les analyses concernant l'importance de l'ordre accordé aux divers secteurs d'intervention proposés à savoir (la discipline de l'école, les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, les activités étudiantes, les relations professeurs-élèves et les services professionnels aux étudiants) montrent que les instances, indépendamment des milieux, jugent que tous les secteurs sont importants: dans aucun cas, l'importance moyenne est inférieure à 3 sur un maximum possible de 5.

Cependant, les instances de milieux défavorisés accordent plus d'importance que les milieux non défavorisés à quatre des six secteurs proposés. Cet emphase des milieux défavorisés se comprend peut-être par le ressentiment d'une plus grande acuité des problèmes. On doit retenir, toutefois, que le haut niveau accordé à l'importance pointe vers l'intérêt que les instances des deux milieux portent aux changements possibles dans le système actuel.

Les opinions des répondants concernant l'initiative dans l'introduction des changements révèlent des attitudes plutôt conservatrices dans l'ensemble de la C.E.C.M. En général, on respecte les attributions des responsabilités actuelles face à la discipline, les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, les activités étudiantes et la sélection du personnel enseignant et de direction des écoles. Au niveau de la gestion de la plupart des dépenses, les répondants, indistinctement des milieux, voudraient avoir une plus grande liberté locale.

Les réponses des instances tendent à montrer que la participation à la gestion est encore plus du domaine de l'idéologie que des attitudes identifiables et partagées par un grand nombre d'agents de l'éducation. Il se peut, comme on l'a mentionné plus haut, que le désir de gestion par la base soit perçu davantage là où le quotidien oblige des arrangements insatisfaisants: confrontées avec un budget qui ne dépend pas en grande partie de l'école, les instances en souffrent presque à chaque jour. Dans une "pédagogie" de la gestion participative, on devrait peut-être commencer par une décentralisation poussée des budgets des écoles avant d'entamer d'autres modalités comme la sélection du personnel de direction et du personnel enseignant au niveau de la base.

Aussi, puisque les instances voient l'école comme la première responsable dans la discipline et les activités étudiantes, une gestion participative pourrait englober ces deux autres secteurs en essayant de décentraliser (maintenant vers les professeurs et les élèves) des responsabilités traditionnellement reconnues à l'école.

En lisant le questionnaire en fonction de la satisfaction des instances, on s'aperçoit indirectement que les instances des milieux défavorisés sont en général plus insatisfaites que les autres car les premières reconnaissent plus de problèmes et ressentent ces problèmes avec plus d'intensité.

Le questionnaire permettait aussi de mesurer directement les attitudes des instances face aux réponses obtenues des autorités compétentes concernant leurs demandes d'aide. Bien que la mesure soit imparfaite en raison du grand nombre de non-répondants, on remarque néanmoins que les réponses données par l'école sont généralement satisfaisantes, alors que les réponses de la C.E.C.M. sont insatisfaisantes et celles des régions administratives ambivalentes et plutôt insatisfaisantes.

La présente étude permet de dresser un profil subjectif des écoles de la C.E.C.M. situées en milieux socio-économiquement faibles. Quant aux autres écoles, on connaît déjà quelques éléments qui leur appartiennent, bien qu'ils ne leur soient pas spécifiques. On connaît aussi, par la négative, certaines zones socio-pédagogiques qui ne représentent pas de problèmes pour eux.

A partir de cette étude, on peut aussi délimiter des secteurs d'intervention, soit à partir de zones perçues comme déséquilibrées, soit à partir des grands secteurs d'intervention proposés.

L'étude est, cependant, descriptive: on trace des pistes d'action de manière très générale. Les données utilisées n'établissent pas des liens de cause à effet entre les différents problèmes ou entre les secteurs et les problèmes. D'ailleurs, bien souvent les causes et les effets des problèmes sont entremêlés dans les perceptions des répondants. Ainsi, on ne sait pas comment l'on doit intervenir ou dans quel sens on doit changer tel ou tel secteur. Au plus, ce que l'on trouve ici c'est une approximation à l'univers perceptif des instances de la C.E.C.M. Dans cette optique, on pourra certes parler de spécificité de certains problèmes et de l'importance des interventions dans tel ou tel secteur et l'on voudra mobiliser des énergies et des ressources pour contribuer à leur éclaircissement ou amélioration.

L'approche employée a parfois conditionné la présentation des données lesquelles auraient pu paraître à certains moments comme des caricatures plutôt que comme des images de l'univers perceptif des instances. Lorsqu'il s'est agi, par exemple, de la perception des problèmes, on a systématiquement éliminé tout ce qui ne rejoignait pas la majorité des instances. Or, il est aussi important de connaître les aspects jugés importants pour chaque catégorie de répondants que de connaître les aspects qui suscitent un haut consensus. D'autres questions sont importantes aussi; existe-t-il des différences entre les mêmes instances des différents milieux? A l'intérieur des instances, les différences de sexe, scolarité, etc., influencent-elles la perception des problèmes? Les données recueillies permettent d'explorer ces questions. Toutefois, une telle exploration aurait dépassé les buts de la recherche car on était intéressé d'abord aux zones consensuelles dans une perspective d'intervention prochaine.

On doit, néanmoins, avoir présent que les analyses de cette étude sont "indicatives" et qu'il existe souvent des éléments dissidents même dans les opinions les plus entièrement partagées.

On a maintes fois demandé quels problèmes étaient propres aux milieux socio-économiquement faibles. On a aussi souvent demandé quels secteurs mériteraient des interventions appropriées. Cette recherche est dans le sens de la délimitation de ces paramètres. Bien qu'imparfaite, cette recherche est cependant un premier effort orienté vers le développement d'instruments et d'approches pour cerner la "problématique" du secondaire en milieux défavorisés. Mais après avoir décrit, il faut expliquer.... Aussi, cette recherche ouvre la voie à d'autres qui, espérons-le, scruteront de près les phénomènes soulevés et en amorceront une explication cohérente.

14 juillet 1976
MC/pgl

BIBLIOGRAPHIE

1968

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude. Le métier de Sociologue, Paris, Bordas.

1974 a

CRESPO Manuel. Analyse quantitative d'une journée d'étude sur le secondaire, C.E.C.M., Division des services spéciaux.

1974 b

_____. Ebauche d'analyse consensuelle: Problèmes, objectifs et politiques d'intervention en milieux défavorisés, C.E.C.M., Division des services spéciaux.

1975 a

_____. Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M. C.E.C.M., Division des services spéciaux.

1975 b

_____. Un modèle de contingence pour l'évaluation des performances académiques au secondaire, C.E.C.M., Division des services spéciaux.

1975 c

_____. Les Variables de la "défavorisation" scolaire au secondaire, C.E.C.M., Division des services spéciaux.

1974

DILLMAN Don A. et al. "Increasing mail questionnaire response: a Four State Comparison", ASR, 39: 744-56.

1974

EATON William. Indices of Importance and Congruence for the Analysis of Consensus. C.E.C.M., Division des services spéciaux.

1974

EDWARDS Allen L. "Circular Triads, the Coefficient of Consistence and the Coefficient of Agreement", dans E. Maranell. Scaling. A Sourcebook for Behavioral Scientists. Chicago, Aldine.

1934

MEAD George H. Mind self and society. Chicago, the University of Chicago Press.

1957

MERTON Robert K. Social Theory and social structure. Glencoe, The Free Press. Traduit par Henri Mendras "Eléments de théorie et de méthode sociologique". Paris, Plon, 1965, pp. 140-161.

1968

ROSENTHAL Robert et JACOBSON Lenore. Pygmalion in the classroom. Teacher explanation in pupils' intellectual development. Montréal, Holt Reinhart et Winston.

1964

WEBER Max. L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Paris, Plon. Traduit de l'allemand par Jacques Chavy.

ANNEXE I

Liste des problèmes recensés

Le numéro du problème correspond au numéro qui apparaît dans la codification du questionnaire. Ainsi, il ne faut pas se surprendre s'il y a des numéros qui manquent car ces numéros correspondent à d'autres aspects explorés par le questionnaire.

Numéro	Nom du problème
7	Changements dans la direction de l'école
22	Taux élevé d'absences du personnel enseignant
23	Difficultés liées aux nombreuses absences du personnel enseignant
25	Difficultés liées aux changements du personnel enseignant des écoles
26	Difficulté chez les élèves à comprendre les matières académiques (français, mathématiques, sciences)
27	Agressivité démesurée des élèves
28	Désintéressement des enseignants de la réussite scolaire des étudiants
32	Attitude de désintéressement de l'école face aux intérêts, goûts et préoccupations de ses élèves dans ses décisions ordinaires
33	Difficultés dans les relations professeurs-élèves
37	Spécialisation hâtive des étudiants
38	Motivation déficiente des élèves

Numéro	Nom du problème
39	Insuffisance de professionnels des services aux étudiants (infirmière, travailleur social, psychologue, conseiller d'orientation)
40	Haut taux d'absentéisme
41	Problèmes émotifs chez les étudiants
42	Proportion élevée d'étudiants dans les voies allégée et pratique
43	Difficultés provenant des élèves de la voie allégée et de la voie pratique
44	Nombre élevé d'échecs scolaires
45	Participation insatisfaisante ou très insatisfaisante des parents aux activités de l'école
46	Nombre élevé de "décrocheurs"
50	Conflits graves dans les relations de travail entre la C.E.C.M. et les enseignants
51	Nombre notable de cas d'alcoolisme chez les parents
52	Difficultés provenant d'élèves dont les parents sont alcooliques
53	Nombre notable de cas de pauvreté extrême chez les étudiants
54	Difficultés provenant d'élèves de milieu socio-économique très défavorisé
55	Nombre notable de foyers désunis chez les étudiants
57	Difficultés liées à la lenteur des rouages administratifs

Numéro	Nom du problème
58	Chances inférieures pour les filles de terminer le cours secondaire
59	Chances inférieures pour les filles de poursuivre les études après le secondaire
60	Nocivité des changements introduits dans l'école
61	Inadéquation des programmes académiques existants aux besoins des élèves
62	Les difficultés rencontrées par les enseignants sont supérieures à celles de bon nombre d'occupations

ANNEXE_II

SPPS - 10027

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES

DIVISION DES SERVICES SPECIAUX

SONDAGE SUR LA PERCEPTION DE PROBLEMES AU SECONDAIRE

Ce questionnaire est destiné à des parents, étudiants, enseignants, professionnels des services personnels aux étudiants et personnel de direction. Son but est de connaître leurs opinions sur différents aspects du cours secondaire.

Vous avez été choisi(e) pour faire partie de l'échantillon tiré à partir des écoles secondaires de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. Comme l'échantillon est restreint, il est très important que vous répondiez à toutes les questions qui vous concernent. Après avoir lu attentivement la question, veuillez y répondre selon votre perception de ce qui se passe dans votre école (et non pas sur ce qui se passe dans les écoles secondaires en général).

Il est entendu que vos opinions seront gardées confidentielles et ne seront utilisées que dans des tableaux généraux sans identification des répondants. Si vous aviez des renseignements additionnels à demander, veuillez vous adresser à :

Manuel Crespo, sociologue
Division des Services Spéciaux
La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal, Qué.
525-6311 (poste 738)

MERCI BEAUCOUP DE VOTRE COLLABORATION.

Espace réservé. Ne pas écrire.

1. Choisissez parmi les catégories suivantes celle qui vous convient: 1

enseignant	( )
élève	( )
parent	( )
professionnel des services personnels aux étudiants	( )
personnel de direction	( )

2. Quel âge avez-vous? 2-3

_____ ans

3. Quel est votre sexe? 4

Masculin ( ) Féminin ( )

4. Combien d'années d'études avez-vous fait? 5
(Choisissez la catégorie qui vous convient le mieux)

école primaire ou moins	( )
quelques années au secondaire	( )
diplôme d'études secondaires	( )
études collégiales sans diplôme	( )
diplôme d'études collégiales	( )
quelques années d'université	( )
diplôme universitaire	( )

5. Indiquez le quartier où vous habitez. 6-7

_____(quartier)

A répondre seulement par les ELEVES et PARENTS.

Tous les autres, veuillez passer à la question 11.

Espace réservé. Ne pas écrire.

6. Quel est l'emploi régulier du chef de famille? 8-9

( ) Actuellement sans emploi

OU

( ) Travail de bureau (comptable, secrétaire)

( ) Travail de service de récréation (policier, serveur(euse) coiffeur(euse))

( ) Professionnel (médecin, avocat, ingénieur, artiste, comptable agréé)

( ) Travail de transports et communications (mécanicien de train, chauffeur de taxi, facteur)

( ) Vendeur (vendeur(euse) dans un magasin, agent d'assurances)

( ) Ouvrier avec métier ou ouvrier de production (plombier, boucher, machiniste, électricien, menuisier)

( ) Gérant (gérant de banque, gérant de crédit, gérant de magasin)

( ) Travail d'extérieur (fermier, pêcheur, minie.)

( ) Manoeuvre

A répondre seulement par les PARENTS.

Tous les autres, veuillez passer à la question 11.

7. Combien d'enfants avez-vous inscrits au cours secondaire?

_____ garçons (nombre) 10

_____ filles (nombre) 11

8. Est-ce que vos enfants inscrits au cours secondaire tiennent compte de vos conseils? 12

la plupart du temps	( )
souvent	( )
parfois	( )
rarement	( )
jamais	( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

9. Vous est-il difficile d'aider vos enfants inscrits au cours secondaire dans leurs problèmes généraux? 13

Il m'est très difficile de les aider ( )
Il m'est plutôt difficile de les aider ( )
Il m'est plutôt facile de les aider ( )
Il m'est très facile de les aider ( )

10. Selon vous, vos relations avec vos enfants inscrits au cours secondaire sont-elles: 14

excellentes ( )
très bonnes ( )
bonnes ( )
tendues ( )
très tendues ( )

IMPORTANT

11. Pour la plupart des questions suivantes, vous devez vous rappeler que l'on vous demande votre opinion sur différents aspects de votre école secondaire. Vous devez faire un effort particulier pour oublier l'école secondaire en général afin de vous concentrer dans l'école secondaire qui vous concerne comme parent, étudiant, enseignant, professionnel des services aux étudiants ou personnel de direction.

A répondre par TOUS

Est-ce que dans votre école il y a eu plusieurs changements à la direction (principal et adjoints) pendant les deux ou trois dernières années? 15

oui ( )
non ( )
je ne sais pas ( )

Espace réservé. Ne pas écrire.

12. Si vous avez répondu <u>oui</u> à la question précédente, quelle influence cela a-t-il pu avoir sur les problèmes de l'école:

Ces changements: 16

- ont contribué à augmenter les problèmes ( )
- ont contribué à diminuer les problèmes ( )
- n'ont contribué ni à augmenter ni à diminuer les problèmes ( )
- je ne sais pas ( )

13. Si vous aviez la possibilité d'introduire des changements dans votre école pour améliorer la situation générale, quelle importance accorderiez-vous aux changements dans les domaines suivants: (Encerclez un chiffre de 1 à 5 selon l'importance que vous leur accordez. Remarquez que 1 = pas important et 5 = très important)

La discipline de l'école	1 2 3 4 5	17
Les programmes d'étude	1 2 3 4 5	18
Les méthodes d'enseignement	1 2 3 4 5	19
Les activités étudiantes	1 2 3 4 5	20
Les relations professeurs - élèves	1 2 3 4 5	21
Les services professionnels aux étudiants (médecin, infirmière, travailleurs social, orienteur, psychologue).	1 2 3 4 5	22

Autres (spécifiez) _____

Espace réservé.
Ne pas écrire.

14. Une école est composée de personnes, fonctions et divers éléments matériels. Parfois, il existe des difficultés au niveau de l'un ou l'autre de ces composantes. D'après vous, à qui devrait revenir <u>principalement</u> la décision d'introduire des changements dans les secteurs suivants:

	Ministère de l'Education	C.E.C.M.	Ecole	Pas d'opinion	
La discipline	( )	( )	( )	( )	23
Les programmes d'études	( )	( )	( )	( )	24
Les méthodes d'enseignement	( )	( )	( )	( )	25
Les activités étudiantes	( )	( )	( )	( )	26
Le choix du personnel enseignant	( )	( )	( )	( )	27
Le choix du personnel de direction de l'école	( )	( )	( )	( )	28
La gestion de la plupart des dépenses de l'école	( )	( )	( )	( )	29

<u>Les questions suivantes ne s'appliquent pas aux parents.</u>
<u>Si vous êtes PARENT, veuillez passer à la question 22.</u>

15. Lorsqu'un élève n'aime pas un règlement ou un état de choses dans cette école, quelle est généralement sa réaction? 31

accepte presque sans protester ( )

accepte après avoir protesté verbalement ( )

refuse d'accepter individuellement ( )

refuse d'accepter et cherche l'appui des autres étudiants ( )

autre (spécifiez) _____ ( )

je ne sais pas ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

16. Selon vous, le nombre d'absences du personnel enseignant est: 32

très élevé ( )
élevé ( )
ordinaire ( )
bas ( )
très bas ( )
je ne sais pas ( )

17. Les absences des enseignants posent de sérieuses difficultés à la bonne marche de cette école. 33

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

18. Y a-t-il eu beaucoup de changements les trois dernières années dans le personnel enseignant de votre école? 34

oui ( )
non ( )
je ne sais pas ( )

19. Pour ceux qui ont répondu <u>oui</u> à la question précédente quelle influence ont eu ces changements sur les problèmes de l'école? 35

ils ont contribué à augmenter les problèmes ( )
ils ont contribué à diminuer les problèmes ( )
ils n'ont contribué ni à augmenter ni à diminuer les problèmes ( )
je ne sais pas ( )

Espace réservé. Ne pas écrire.

20. Indiquez la difficulté que les élèves de cette école éprouvent en général à comprendre les matières académiques (français, mathématiques, sciences). 36

très grande difficulté ( )
grande difficulté ( )
difficulté ordinaire ( )
peu ou pas de difficulté ( )
pas d'opinion ( )

21. Souvent, les élèves montrent une aggressivité démesurée. 37

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

<u>A répondre par TOUS</u>

22. Selon vous, quel pourcentage des parents s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs enfants. (S'occuper activement signifie s'intéresser aux progrès et difficultés académiques de leurs enfants). 38

je ne sais pas ( )
plus de 75% ( )
75% ( )
50% ( )
25% ( )
moins de 25% ( )

23. Selon vous, quel pourcentage des professeurs s'occupent activement de la réussite scolaire de leurs élèves (S'occuper activement signifie que l'on déborde la tâche de donner des cours pour s'intéresser aux progrès et difficultés académiques des étudiants.) 39

je ne sais pas ( )
plus de 75% ( )
75% ( )
50% ( )
25% ( )
moins de 25% ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

24. Dans l'ensemble, les commissaires connaissent bien la situation des écoles secondaires de leur territoire. 40

vrai ( )
faux ( )
je ne sais pas ( )

25. Pour ceux qui ont répondu <u>vrai</u> à la question précédente, cette connaissance contribue-t-elle à la solution des problèmes du secondaire? 41

oui, beaucoup ( )
oui, un peu ( )
non, pas du tout ( )
je ne sais pas ( )

26. Dans ses décisions de tous les jours, indiquez laquelle des attitudes suivantes est celle de votre école face aux intérêts, goûts et préoccupations des élèves. 42

L'école en tient compte:

très souvent ( )
souvent ( )
parfois ( )
rarement ( )
pas d'opinion ( )

27. On peut affirmer qu'en dehors de certaines difficultés passagères, les professeurs et les élèves de cette école s'entendent convenablement. 43

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ( )

Espace réservé. Ne pas écrire.

28. Lorsque vous demandez de l'aide aux autorités compétentes dans vos besoins et projets scolaires, quelle réponse obtenez-vous généralement? (Si vous ne faites jamais de demande à l'une ou l'autre des autorités énumérées, veuillez cocher "cela ne s'applique pas").

Lorsque je demande de l'aide à:	J'obtiens généralement une réponse:		Cela ne s'applique pas	
	satisfaisante	insatisfaisante		
Ecole	( )	( )	( )	44
Région administrative	( )	( )	( )	45
C.E.C.M.	( )	( )	( )	46

<u>Les questions suivantes ne s'appliquent ni aux parents ni aux élèves. Si vous êtes PARENT ou ELEVE, veuillez passer à la question 42.</u>

29. On entend dire que le système des options et la polyvalence au cours secondaire orientent les élèves vers des occupations futures à un moment où toutes leurs capacités et intérêts ne se sont pas encore manifestés. Qu'en pensez-vous? 47

pas d'opinion ( )
fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )

30. En général, comment évaluez-vous l'intérêt aux études (la motivation) des élèves de cette école: 48

je ne sais pas ( )
très bon ( )
bon ( )
passable ( )
insatisfaisant ( )
très insatisfaisant ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

31. Compte tenu des besoins des élèves, le nombre de professionnels des services aux étudiants (infirmière, travailleur social, psychologue, orienteur) est: 49

- suffisant ( )
- insuffisant ( )
- je ne sais pas ( )

32. Selon vous, l'absentéisme des élèves de cette école est: 50

- très élevé ( )
- élevé ( )
- ordinaire ( )
- bas ( )
- très bas ( )
- je ne sais pas ( )

33. Un nombre considérable d'étudiants paraissent avoir des problèmes émotifs 51

- fortement d'accord ( )
- d'accord ( )
- en désaccord ( )
- fortement en désaccord ( )
- pas d'opinion ( )

34. Le nombre d'élèves de cette école dans les voies allégée et pratique est: 52

- très élevé ( )
- élevé ( )
- ordinaire ( )
- bas ( )
- très bas ( )
- je ne sais pas ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

35. Les élèves des voies allégée et pratique posent:

plus de problèmes que les autres	( )
autant de problèmes que les autres	( )
moins de problèmes que les autres	( )
je ne sais pas	( )

53

36. Le nombre d'échecs scolaires dans cette école est:

54

très élevé	( )
élevé	( )
ordinaire	( )
bas	( )
très bas	( )
je ne sais pas	( )

37. Selon vous, la participation des parents aux activités de l'école est en général:

55

très bonne	( )
bonne	( )
passable	( )
insatisfaisante	( )
très insatisfaisante	( )
pas d'opinion	( )

38. Selon vous, le nombre d'élèves de cette école qui abandonnent les études avant de terminer le secondaire est:

56

très élevé	( )
élevé	( )
ordinaire	( )
bas	( )
très bas	( )
pas d'opinion	( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

39. On entend dire que certains changements dans les conditions de travail des enseignants contribueraient à régler plusieurs problèmes de l'école secondaire. En ce qui se rapporte à votre école, qu'en pensez-vous?

Changement	Contribuerait à régler des problèmes: beaucoup	un peu	pas du tout	je ne sais pas	
Seulement une réduction des heures de cours à donner	( )	( )	( )	( )	57
Seulement une réduction du nombre d'élèves par classe	( )	( )	( )	( )	58
A la fois une réduction des heures de cours à donner et du nombre d'élèves par classe	( )	( )	( )	( )	59

40. Dans cette école, les conflits dans les relations de travail entre la C.E.C.M. et les enseignants sont: 60

plutôt graves ( )
ordinaires ( )
absents ( )
je ne sais pas ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

41. On entend dire que certaines situations familiales sont à la base de problèmes de fonctionnement de l'école. Pour les situations énumérées plus bas, indiquez leur ampleur ainsi que leur influence sur le fonctionnement de l'école. (Si vous ne le savez pas, cochez "je ne sais pas").

Situation	Cas dans votre école				Influence sur le fonctionnement de l'école				
	beaucoup	plusieurs	presque pas	je ne sais pas	forte	moyenne	faible ou absente	je ne sais pas	
Alcoolisme des parents	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	61-62
Pauvreté extrême	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	63-64
Foyers désunis	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	65-66

A répondre par TOUS

42. Lorsqu'on obtient ce qu'on demande aux autorités compétentes, c'est souvent trop tard pour satisfaire les besoins. 67

fortement d'accord ( )
d'accord ( )
en désaccord ( )
fortement en désaccord ( )
pas d'opinion ou
cela ne s'applique pas ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

43. Concernant la poursuite des études, indiquez les chances que, d'après vous, ont les filles <u>comparativement aux garçons</u> de cette école.

	Les chances des filles sont:				
	meilleures	égales	inférieures	je ne sais pas	
Terminer le cours secondaire	( )	( )	( )	( )	68
Poursuivre d'études après le secondaire	( )	( )	( )	( )	69

44. En général, les changements introduits dans cette école (pédagogiques et autres) depuis trois années ont été pour les élèves: 70

- très bénéfiques ( )
- bénéfiques ( )
- ni bénéfiques ni nuisibles ( )
- nuisibles ( )
- très nuisibles ( )
- il n'y a pas eu des changements ( )
- pas d'opinion ( )

45. Indiquez comment les programmes académiques tels qu'ils existent maintenant dans votre école répondent-ils aux besoins des étudiants. 71

- parfaitement ( )
- convenablement ( )
- plutôt imparfaitement ( )
- pas du tout ( )
- pas d'opinion ( )

Espace réservé.
Ne pas écrire.

46. D'après vous, les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur travail de tous les jours sont: 72

supérieures à celles d'un bon nombre d'occupations ( )
comparables à celles d'un bon nombre d'occupations ( )
inférieures à celles d'un bon nombre d'occupations ( )
pas d'opinion ( )

47. Avant de terminer, nous aimerions connaître votre opinion sur le présent questionnaire. Selon vous, ce questionnaire mentionne-t-il la plupart des problèmes du cours secondaire. 73

oui ( )
non ( )
incertain ( )

48. Pour ceux qui ont répondu <u>non</u> à la question précédente, pourriez-vous donner trois problèmes importants qui n'ont pas été mentionnés dans le questionnaire.

1. _____

2. _____

3. _____

MERCI BEAUCOUP DE VOTRE COLLABORATION.